



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les parcours improbables de décrocheurs vers la réussite

Par François Desrosiers

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en enseignement (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au secondaire

Cheminement qualifiant à l'enseignement de l'univers social

Janvier 2018

François Desrosiers, 2018

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les parcours improbables de décrocheurs vers la réussite

François Desrosiers

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Anne Lessard	Présidente ou président du jury
Anne Lessard	Directrice de recherche
Françoise Breton	Autre membre du jury (le cas échéant)

Essai accepté le \_\_\_\_\_

## SOMMAIRE

L'image du décrocheur véhiculée dans la société et documentée dans les études publiées tend à être négative (Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Potvin, P., Yergeau, É., (2004); Janosz, M. (2000); Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Deslandes, R., (2004). Dans le cadre de notre emploi, nous avons constaté que l'image du décrochage scolaire ne reflétait pas toujours la réalité observée au cours de nos nombreuses années de pratique. Notre démarche démontre donc qu'elle mériterait d'être nuancée, voire actualisée, en répondant à la question générale de recherche : le décrochage scolaire est-il une fatalité? Le phénomène du décrochage scolaire est donc étudié de plus près pour valider si l'avenir de ces jeunes décrocheurs s'est réellement concrétisé de façon aussi négative que ce que les études semblent rapporter.

Cet essai apporte du nouveau dans le domaine : aucune étude n'a eu comme échantillon de jeunes décrocheurs qui ont réussi. Nous voulons découvrir ce qui les distingue des autres décrocheurs. Il y a si peu de recherches réalisées dans ce domaine bien précis que nous avons dû utiliser le devis recherche-exploratoire qui nous permettra de jumeler diverses approches pour tenter de répondre à notre question de recherche. Aussi, la pertinence sociale de cet essai est de trouver des pistes d'où partent les parcours improbables, permettant ainsi, dans le cadre de notre pratique, de mieux structurer nos approches pour être en mesure de venir en aide à ces jeunes. Cette étude est toute aussi importante du côté scientifique. Nous avons trouvé des études sur le décrochage scolaire, mais aucune ne portait directement sur ce qui distingue les décrocheurs qui considèrent, à l'âge adulte, qu'ils ont atteint leur but des autres décrocheurs. En majorité, elles combinent seulement différents facteurs de risque pour expliquer ou prédire ce qui pousse un jeune à quitter l'école. De plus, plusieurs études se sont attardées à la population générale (Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É., 2012) et donc ont un bassin d'élèves du régulier alors que notre population à l'étude provient d'élèves judiciairisés ou en suivi clinique et qui sont scolarisés en adaptation scolaire. De plus, plusieurs ont utilisé des

approches quantitatives. Or, pour certains élèves en marge, l'approche quantitative ne peut pas décrire ou rendre justice à la complexité et à la spécificité de leur parcours.

La réponse à notre question de recherche a été apportée en formulant notre objectif général de façon opérationnelle : décrire des parcours improbables de décrocheurs ayant réussi et plus spécifiquement, comment un jeune en arrive à suivre un parcours, improbable, de décrocheur à raccrocheur ou citoyen actif/ productif dans la communauté.

Notre premier objectif spécifique était d'analyser le risque de décrochage des jeunes pour y trouver des pistes d'où partent les parcours improbables. Nous avons utilisé le questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS) de Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., Leclerc, D. (2003). Il a été distribué auprès de trente-cinq jeunes du Centre Jeunesse Rivière-des-Prairies. Une méthode d'analyse de risque est prescrite par les auteurs du questionnaire. Elle nous a amené à constater que la très grande majorité des élèves présentent des risques de décrochage scolaire, variant de niveaux de faible à sévère. Les résultats par sous-échelles ont fourni des pistes d'où partent les parcours improbables.

Dans le but de mieux comprendre le décrochage scolaire, nous avons étudié des modèles théoriques portant sur les facteurs de risque et les avons appliqués au cadre théorique écosystémique de Bronfenbrenner (1994). Le chronosystème de ce cadre, qui fait référence aux événements vécus et à leur historique, a inspiré le second objectif spécifique : trouver des événements marquants dans les parcours de jeunes décrocheurs qui ont réussi. Plus précisément, nous avons passé une entrevue complète avec cinq jeunes qui ont décroché, mais ont réussi, et nous avons identifié, dans leur discours des événements marquants au fil du temps. Le protocole d'entrevue de Fortin, L., Marcotte, D., Lessard, A., Potvin, P. et Royer, É. (2004) a permis d'écrire l'histoire de chacun et de dégager les événements marquants des jeunes. Ces derniers ont été placés sur une ligne du temps pour chacun. Nous avons utilisé une légende de couleur rappelant les catégories de facteurs de risque qui seront vues aux chapitres un et deux pour classifier les événements personnels,

familiaux ou avec les pairs et pour ceux concernant l'école. L'analyse du discours s'est faite en utilisant les premières étapes de la théorisation ancrée afin de dégager les grands thèmes qui émergent du discours de ces jeunes.

En analysant l'histoire de chacun de ces jeunes, nous avons observé qu'il n'y a pas eu juste un évènement marquant positif qui a permis à chaque jeune de réussir. Il n'y a pas non plus un seul élément clé commun à tous ces jeunes qui indique d'où partent les parcours improbables. Nous n'avons donc pas découvert des lignes de conduite qui permettraient d'uniformiser les interventions auprès des jeunes pour qu'ils réussissent.

En guise de discussion, nous n'avons pas pu comparer notre étude avec d'autres déjà publiées parce qu'il n'en existe pas, mais nous avons fait des liens avec des modèles théoriques et certains éléments de la littérature. Entre autres, nous remettons en lumière une perspective observée par Boivin (2003) qui dit que certains jeunes envisagent le décrochage scolaire comme une solution; cette perspective a été confirmée dans le discours des jeunes interviewés. Dans leur cas, quitter l'école leur a permis de s'en sortir, de se découvrir et de mettre à profit leurs forces sur le marché du travail pour ainsi considérer qu'ils ont réussi.

Pour augmenter la pertinence sociale de cet essai, certaines recommandations sont faites dans la discussion. En effet, comme nous avons de nombreuses années d'expérience en enseignement auprès d'élèves à haut risque de décrochage scolaire, nous avons ensuite apporté certaines recommandations pour qu'enseignants et élèves soient en mesure de vivre des succès.

Cet essai comporte certaines limites. Comme notre échantillon est restreint, nous n'avons donc pas pu découvrir ce qui distingue ces jeunes décrocheurs ayant réussi des autres. Nous ne pouvons pas non plus présumer une généralisation des résultats. Par contre, à plus grande échelle, il est possible de croire que nous pourrions adopter une vision plus globale du développement de l'enfant qui nous amènerait à considérer une combinaison des

éléments des trois paliers (familial/pairs, personnel ou scolaire) pour développer une approche pédagogique qui optimiserait la réussite.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE .....</b>	<b>4</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>10</b>
<b>LISTE DES FIGURES.....</b>	<b>11</b>
<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>14</b>
<b>PREMIER CHAPITRE .....</b>	<b>16</b>
<b>LA PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>16</b>
1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE DANS LEQUEL SE POSE LE PROBLÈME DE RECHERCHE .....	16
2. PRÉSENTATION DU PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE .....	18
2.1 Le décrochage scolaire .....	19
2.1.1. Les facteurs de risque .....	20
2.1.1.1 Les facteurs de risque : le plan personnel.....	22
2.1.1.2 Les facteurs de risque : le plan familial.....	23
2.1.1.3 Les facteurs de risque : le plan scolaire.....	23
2.1.2 Le décrochage scolaire vu comme une solution.....	25
2.2 Une fatalité .....	27
2.2.1. Les conséquences négatives du décrochage scolaire.....	28
2.2.2 Les conséquences positives du décrochage scolaire.....	29
3. PRÉSENTATION DE LA RECENSION DES ÉCRITS EN LIEN AVEC LE PROBLÈME DE RECHERCHE .....	31
3.1 Les facteurs de risque .....	33
3.2 Une typologie des décrocheurs.....	36
3.3 La fatalité.....	36
3.4 Les limitations possibles des recherches .....	37
4. QUESTION GÉNÉRALE ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE .....	39
<b>DEUXIÈME CHAPITRE .....</b>	<b>40</b>
<b>CADRE CONCEPTUEL (OU THÉORIQUE).....</b>	<b>40</b>
1.1 Les liens entre les systèmes de Bronfenbrenner .....	42
1.2 Les liens entre les facteurs de Janosz <i>et al.</i> (2000).....	43
1.3 Les liens entre les facteurs de Finn (1989).....	44
1.4 Les liens entre les facteurs de Battin-Pearson <i>et al.</i> (2000) .....	46
1.5 Les liens entre les facteurs de Fortin <i>et al.</i> (2012).....	47
1.6 Les liens entre les facteurs de Garnier <i>et al.</i> (1997) .....	49
2. PRÉSENTATION DES OBJECTIFS ET DE LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE.....	52
<b>TROISIÈME CHAPITRE .....</b>	<b>53</b>
<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>53</b>



1. DEVIS DE RECHERCHE .....	53
2. PARTICIPANTS À LA RECHERCHE ET EXCLUSIONS .....	53
2.1 Les participants du questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire.....	54
2.2 Les participants au protocole d'entrevue.....	55
3. INSTRUMENTS DE MESURE, COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES .....	57
3.1. Le questionnaire de Potvin <i>et al.</i> (2003) .....	57
3.1.1 Choix de l'outil.....	57
3.2. Protocole d'entrevue.....	60
4. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE .....	60
<b>QUATRIÈME CHAPITRE.....</b>	<b>62</b>
<b>RÉSULTATS .....</b>	<b>62</b>
1. PREMIER OBJECTIF SPÉCIFIQUE.....	62
2. SECOND OBJECTIF SPÉCIFIQUE .....	63
2.1. Francis, l'aimé de sa famille.....	64
2.2. Julie, la combattante .....	66
2.3. Tommy, le travaillant .....	68
2.4. Katherine, l'amoureuse.....	69
2.5. Dave, l'indifférent .....	71
<b>CINQUIÈME CHAPITRE.....</b>	<b>74</b>
<b>DISCUSSION.....</b>	<b>74</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>78</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>80</b>
<b>ANNEXE A .....</b>	<b>85</b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1: Critères d'inclusion et exclusion utilisés dans les banques de données .....	32
Tableau 2: Comparaison d'études sur les facteurs de décrochage scolaire .....	41
Tableau 3: Niveau de risque de décrochage scolaire à l'école La Passerelle.....	63

## LISTE DES FIGURES

Figure 1: Le cadre théorique écosystémique Bronfenbrenner appliqué au décrochage scolaire selon Tyler (2011).....	43
Figure 2: Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire selon Fortin et al. (2012) .....	49
Figure 3: ligne du temps décrivant les évènements marquants vécus par Francis .....	65
Figure 4: ligne du temps décrivant les évènements marquants vécus par Julie .....	67
Figure 5: ligne du temps décrivant les évènements marquants vécus par Tommy .....	69
Figure 6: ligne du temps décrivant les évènements marquants vécus par Katherine .....	70
Figure 7: ligne du temps décrivant les évènements marquants vécus par Dave.....	72
Figure 8: ligne du temps décrivant les évènements marquants vécus par François .....	87

## REMERCIEMENTS

Je voudrais pour débiter, remercier Mme Lessard, ma directrice de recherche, pour son aide des plus prolifiques. Avec ses conseils, j'ai été à même de mieux définir les limites de ma recherche et également m'aider à rendre un travail de meilleure qualité.

Je tiens aussi à souligner le travail exceptionnel de Mme Françoise Breton qui a lu et suggéré des modifications à apporter à cet essai en plus d'avoir accepté d'évaluer le produit final. Sans oublier Géraldine Guijarro qui m'a aiguillé dans la compréhension au début de ce long processus.

Un grand merci à la Commission scolaire de la Pointe de l'Île qui m'a permis de réaliser une partie importante de mon projet de recherche. Pour ce faire, j'ai eu la chance d'obtenir les autorisations de la part du Centre Jeunesse de Montréal (division Rivière-des-Prairies). Grâce à ces autorisations, j'ai pu faire passer le questionnaire portant sur les risques de décrochage scolaire aux élèves de l'école secondaire La Passerelle associée au centre jeunesse. Cela étant, je tiens à remercier M. Francis Morin, directeur de l'école La Passerelle, ainsi que l'ensemble des enseignants qui ont bien voulu m'aider à recueillir les informations en distribuant et supervisant les questionnaires à tous les élèves présents dans le centre à la même date.

Un merci spécial à tous mes anciens étudiants avec lesquels j'ai pu communiquer pour la réalisation de la deuxième partie de mon enquête. Vous êtes la pierre d'assise de ce projet de recherche et c'est en vous côtoyant que l'idée de mon sujet d'essai m'est apparue. Je parle ici de Francis, Katherine, Dave, Julie ainsi que Tommy. Des êtres uniques qui ont modifié ma vision de l'enseignement à leur contact.

Un merci particulier envers tous les enseignants qui ont pris le temps de discuter avec moi de leur vision de ce qu'est le décrochage scolaire et les mesures qu'ils mettaient en place pour l'éradiquer. Bien que nous n'ayons pas toujours été en accords sur le sujet du

décrochage et ses conséquences, sachez que ces discussions ont élargi ma vision de la question.

Sur le plan plus personnel, je voudrais souligner l'incomparable aide prodiguée par ma conjointe Anne-Marie Décoste. Son soutien et son professionnalisme, tant dans la phase de recherche que lors de la rédaction, m'ont permis de terminer cet essai. Il ne faut pas non plus oublier l'aide apportée par Jean-Pierre Décoste. Sans ce dernier, la rédaction de cet essai n'aurait pas été de la même qualité.

Sans vous tous, la réalisation de ce travail n'aurait pas eu le même impact sur ma vie personnelle et d'enseignant. Grâce à vous tous, je réalise que le décrochage scolaire n'est pas une fatalité. Même que bien souvent, c'est en décrochant que l'on parvient à devenir plus grand.

## INTRODUCTION

Nous entreprenons cette démarche en partie pour démontrer que l'image véhiculée du décrocheur, dans la société, mériterait d'être nuancée, voire actualisée. Nous croyons que de mieux comprendre les interactions entre le parcours suivi par des élèves pourrait nous aider à créer des liens avec l'apprenant. Cette démarche nous permettrait, ainsi, de mieux prévenir le décrochage des élèves identifiés comme ayant un risque élevé de décrocher de l'école.

Ce projet de recherche se divisera en cinq chapitres. Le premier, la problématique, présentera globalement le contexte dans lequel se pose le problème de recherche. Nous nous interrogeons à savoir s'il y a des élèves plus susceptibles que d'autres de décrocher du milieu scolaire. Prendre la décision ou devoir quitter l'école avant d'avoir obtenu son diplôme peut avoir des répercussions importantes. Nous nous questionnons sur l'impact de ce choix chez l'individu qui prendra la décision de quitter l'école sans son diplôme en poche. Travaillant auprès d'une clientèle ayant un haut risque de décrochage, nous nous intéressons aux conditions qui amènent l'apprenant à se désintéresser graduellement des structures d'apprentissage dans lesquelles il chemine.

Dans le chapitre portant sur la problématique, nous présenterons aussi le problème général de recherche en identifiant les facteurs liés au décrochage scolaire pour cette population spécifique, permettant ainsi, dans le cadre de notre pratique, de mieux structurer nos approches face à ces jeunes. La recension des écrits en lien avec le problème de recherche nous permettra de trouver une partie des réponses aux interrogations initiales. Nous compléterons ce chapitre en répondant à notre question générale, le décrochage scolaire est-il une fatalité, en développant notre objectif général de recherche : décrire des parcours improbables de décrocheurs qui ont réussi. Cet objectif permettra d'analyser le risque de décrochage d'élèves, en particulier ceux étudiant en adaptation scolaire, en tenant compte des réalités et des interactions dans les environnements familiaux, scolaires,

économiques et sociaux. Nous voulons ainsi démontrer que le décrochage n'est pas nécessairement une fatalité. Notre question s'inspire d'un colloque qui eut lieu en 2014 qui traitait de ces questions (Université du Luxembourg, 2014).

Au chapitre deux, nous présenterons un cadre théorique pour démontrer comment ces concepts s'articulent les uns aux autres. Nous croyons que pour mieux comprendre ce qu'est le décrochage, il nous faut nous intéresser non seulement à l'apprenant, mais aussi à l'interaction de ce dernier avec l'enseignant, l'environnement social et économique ainsi que la politique scolaire qui est définie, comme dans le cadre théorique écosystémique Bronfenbrenner (1994). Ce cadre théorique a été expliqué par Pauzé (s.d.) sur le site Cerfasy et exploité dans les recherches de Larose, Terrisse, Lenoir, Bédard, (2004). Ainsi, nous pourrions concevoir comment certains modèles théoriques portant sur les facteurs de risque peuvent être reconçus selon la perspective écosystémique de Bronfenbrenner (1994). Cela nous permettra de préciser nos objectifs de recherche.

La méthodologie que nous utiliserons pour atteindre nos objectifs sera présentée au chapitre trois. Nous inclurons le type de devis de notre recherche, exploratoire (Université de Sherbrooke, 2006), la description des participants de l'étude, les outils mobilisés, la procédure utilisée ainsi que les analyses envisagées. Le troisième chapitre se poursuit avec la présentation des considérations éthiques de notre recherche.

L'ensemble des trois premiers chapitres nous donnera les cadres nécessaires pour l'écriture du chapitre quatre qui s'intéressera aux résultats obtenus lors de nos diverses enquêtes. Ces résultats nous permettront au chapitre cinq de valider ou d'infirmer que nous avons réussi à répondre aux divers objectifs spécifiques, à l'objectif général et, par ce fait, à la question générale de notre recherche. Selon nos nombreuses années de pratique avec des jeunes à haut risque de décrochage scolaire, nous apporterons certaines recommandations pour mieux structurer les approches des enseignants et ainsi contribuer à aider les jeunes. Nous concluons en spécifiant les limites de notre essai de même qu'une suggestion pour des recherches futures.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Ce chapitre commence par une présentation du contexte dans lequel se pose le problème de recherche. Par la suite, le problème de recherche est présenté et ensuite, arrive la recension des écrits. Enfin, on retrouve la question générale de recherche de l'essai appuyé par l'objectif général.

Le Ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2015) définit le décrocheur comme celui qui quitte l'école sans avoir obtenu de diplôme d'études secondaires et qui n'est pas inscrit dans aucune école secondaire l'année suivante. Le décrochage scolaire représente un problème majeur dans la société et encore plus chez le décrocheur lui-même. Une étude menée par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (*Ibid.*) indique que 15,3 % des jeunes apprenants n'avaient pas réussi à obtenir leur diplôme de niveau secondaire dans l'année scolaire 2012-2013. Ce taux est très faible si l'on compare à 20,7 % en 2006-2007 (*Ibid.*). En effet, une portion de la population n'obtiendra pas de diplôme pour diverses raisons, comme la maladie ou bien une déficience. Il reste que pour chaque jeune qui quitte l'école, d'importantes répercussions peuvent être présentes dans sa vie personnelle.

#### **1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE DANS LEQUEL SE POSE LE PROBLÈME DE RECHERCHE**

Enseignant depuis maintenant 17 ans auprès d'une clientèle étudiante à fort risque de décrochage et étant nous-mêmes issus de cette réalité, nous avons choisi de nous intéresser au phénomène du décrochage scolaire. Nous travaillons avec une clientèle de jeunes cheminant dans un Centre jeunesse de la grande région de Montréal, ayant un haut risque de décrochage. Dans le cadre de notre emploi, nous avons constaté que l'image du décrochage scolaire ne reflétait pas toujours la réalité observée au cours de nos nombreuses



années de pratique, particulièrement lors d'interactions avec des jeunes ayant quitté le centre et ayant intégré le marché du travail. Nous voulons donc étudier le phénomène du décrochage scolaire de plus près pour valider si l'avenir de ces jeunes décrocheurs s'est réellement concrétisé de façon aussi négative que ce que les études semblent rapporter (Janosz, 2000).

Selon nos observations, en tant que professionnel enseignant sur le terrain, nous avons pu constater que plusieurs décrocheurs ont réussi à fournir des apports importants pour la société et cela, même si ces derniers n'ont pas obtenu leur diplôme ou qualification. En fait, depuis plusieurs années, nous avons rencontré plusieurs élèves qui, comme nous, ont réussi à se développer dans la société sans pour autant avoir un parcours scolaire typique. C'est en partie pour cette raison que nous nous sommes intéressés à cette problématique.

Nous avons eu la chance de discuter de cette observation avec des collègues de travail, des parents et les jeunes eux-mêmes et tous en arrivent aux mêmes conclusions : le décrochage n'est pas une fatalité pour tous. Le fait de ne pas détenir de diplôme n'est pas automatiquement un frein à l'épanouissement pour certains jeunes. Il est important de souligner que plusieurs de ces jeunes ont fait, après quelques années hors du système scolaire, un retour à l'école dans le but d'y acquérir les compétences ou connaissances leur permettant ensuite de s'inscrire dans un programme de formation répondant davantage à leurs besoins et en accord avec leur personnalité.

Travaillant auprès d'une clientèle ayant un haut risque de décrochage, nous voulons par cet essai, cerner le parcours de ces jeunes qui ne cadrent pas avec les statistiques émises par les études (*Ibid.*). La pertinence sociale de cet essai est de trouver des pistes d'où partent les parcours improbables, permettant ainsi, dans le cadre de notre pratique, de mieux structurer nos approches pour être en mesure de venir en aide à ces jeunes.

## 2. PRÉSENTATION DU PROBLÈME GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Cette section présente le problème de recherche qui nous préoccupe. Nous voulons démontrer l'écart qui existe entre la situation observée au cours de nos années de pratique et les résultats d'études publiés sur le décrochage scolaire. À chaque année et ce, depuis plus de 20 ans, le Gouvernement du Québec publie un document portant sur les indicateurs de l'éducation dans lequel se retrouve l'évaluation de la proportion des jeunes de 19 ans n'ayant pas obtenu de diplôme d'études secondaires. En 2015 (Gouvernement du Québec), les données recueillies par le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) démontraient qu'entre 2002 et 2012, le pourcentage de jeunes répondant à ces critères est passé de 22 % à 15 %.

Toutefois, ces statistiques ne tiennent pas totalement compte de tous les aspects liés au décrochage scolaire ni ne reflètent réellement la réalité. Pour preuve, le bulletin statistique de l'éducation explique qu'en 2011-2012, le taux annuel de décrochage s'élevait à 45,7% chez les élèves accusant un retard scolaire. Chez ceux sans retard, ce taux n'était que de 6,8%. Les élèves qui ont un retard scolaire, qui comptaient pour 23,1% de l'ensemble des effectifs au secondaire en 2011-2012, représentaient 68,3% des décrocheurs annuels cette année-là, soit plus de 8 300 (Gouvernement du Québec, 2015).

Plusieurs raisons peuvent expliquer qu'un apprenant décide de quitter l'école avant d'avoir obtenu son diplôme. Nous avons constaté que plusieurs recherches furent entreprises pour tenter de répondre à la préoccupante question du décrochage. Toutefois, nous observons que la grande majorité de ces études abordent la question du décrochage scolaire en plaçant l'apprenant au cœur du problème plutôt que l'interaction de ce dernier avec l'enseignant, l'environnement social, économique et familial. Nous utiliserons le terme apprenant pour désigner un élève, étudiant, jeune, adolescent ou jeune adulte.

Il existe un nombre important d'études portant sur les facteurs de risque du décrochage scolaire avec un échantillon tiré de la population générale. Par exemple, Janosz,

Leblanc, Boulerice et Tremblay (2000) ont une approche typologique qui présente quatre types de décrocheurs. Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer (2012) présentent un modèle prédictif qui essaie de mieux comprendre les caractéristiques et les processus en place au début du cheminement de l'école secondaire qui mèneront certains élèves à avoir un risque accru de décrochage scolaire. Par contre, excepté Janosz *et al.* (2000), il y a très peu de données faisant référence à des populations en adaptation scolaire. Pourtant, mieux comprendre ces jeunes et leurs réalités complexes permettrait, dans le cadre de notre pratique, de mieux intervenir en structurant nos approches pédagogiques en lien avec les besoins de ces jeunes. Cette compréhension permettrait de mieux intervenir avec les élèves de la marge, car, comme le définit Boudreau, le décrocheur est « celui qui n'a pas eu l'occasion de rencontrer le plaisir d'apprendre, de parvenir à la réussite et de reconnaître les nouveaux savoirs qui auraient pu le projeter dans d'autres univers » (Prévention spécialisée du Var, s.d.). À partir de ce constat, nous avons cherché, dans les écrits, les études pouvant expliquer un écart entre les données et la réalité perçue dans notre quotidien.

## **2.1 Le décrochage scolaire**

Dans le monde de l'éducation, les recherches portant sur le phénomène du décrochage scolaire sont nombreuses, comme le montre la synthèse de Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C. et Fortin, M.-P. (2013) ou encore celle de Fortin *et al.* (2004). Pour mieux éclairer notre problématique, cette section sera divisée en trois parties représentant les grandes lignes des résultats présentés dans les écrits. La première partie traite des facteurs de risque liés au décrochage scolaire. La seconde se concentre sur l'articulation de ces facteurs de risque dans le vécu des jeunes, présentée par Janosz (2000) par le biais de sa typologie de décrocheurs. Enfin, la troisième partie se développera autour d'une autre dimension qui pousse les élèves à décrocher, c'est ainsi que Boivin (2003) parle du décrochage scolaire qui est vu comme une solution aux yeux des jeunes.

Nous utiliserons le terme décrocheur comme le définit le Ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2015) à la page 14: « élève qui, inscrit au 30

septembre d'une année, n'est ni diplômé au cours de l'année, ni inscrit l'année suivante, que ce soit à la formation générale des jeunes (dans le secteur public ou privé), à la formation générale des adultes ou à la formation professionnelle ».

Pour mieux comprendre ce qu'est le décrochage, il semble pertinent d'envisager la problématique comme résultant d'une combinaison de facteurs en interaction les uns avec les autres (Potvin, 2015). Ainsi, le cadre théorique écosystémique de Bronfenbrenner (2004) pourrait être utilisé pour mieux comprendre ces interactions non seulement dans l'ontosystème de l'individu, mais aussi au sein des multiples systèmes qui composent son environnement. Ainsi, l'enfant ou l'individu considéré en tant qu'objet assimile l'information qu'un environnement lui fournit et s'accommode au contexte. L'adaptation demeure multiple, contextuelle, et, en conséquence, ne peut être considérée en tant que caractéristique de la structure de l'individu (Larose *et al.*, 2004).

Pour faire suite à cette idée, à l'école, un élève est influencé par certains éléments; les déterminants de la persévérance scolaire. S'ils influencent négativement, on parle de facteurs de risque (Réseau réussite Montréal, s.d), sinon sur le plan positif, de facteurs de protection. Généralement, ces facteurs sont présentés dans trois grandes catégories : les facteurs personnels, scolaires et familiaux/sociaux (Lessard *et al.*, 2013).

### 2.1.1. Les facteurs de risque

Dans le cadre de notre essai, nous nous sommes intéressé et questionné sur les facteurs de risque liés au décrochage scolaire reconnus par les principaux auteurs sur cette question. Par définition, les facteurs de risque réfèrent à un ensemble de caractéristiques qui augmentent la probabilité pour un individu de développer un problème d'adaptation dans son milieu et environnement scolaire (Lessard *et al.*, 2013).

Comme le soulignait Blaya (2011), les facteurs de risque peuvent être passagers, c'est-à-dire qu'ils apparaîtront à un moment de la vie ou bien persistants, tel qu'un

handicap. Par ailleurs, certains chercheurs ont démontré que le risque de décrocher est le résultat d'un cumul de plusieurs facteurs de risque (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). Ce résultat a aussi été confirmé dans une étude de Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin (2007), qui a permis d'identifier les facteurs de risque d'abandon scolaire de 32 décrocheurs et à décrire leur cheminement dans leurs milieux de vie. Un volet quantitatif a identifié les facteurs de risque, alors qu'un volet qualitatif a permis de décrire le vécu des participants. Comme indiqué par Lessard *et al.* (*Ibid.*), « ces résultats, en plus de confirmer la présence des facteurs de risque souvent décrits dans les écrits de recherche, permettent de montrer un cumul de facteurs de risque dans le cheminement des décrocheurs. (p.658)»

Dans ce travail, nous allons nous concentrer sur les facteurs sélectionnés lors d'un travail réalisé par Fortin *et al.* (2004), c'est-à-dire : personnels, familiaux et scolaires. Il est à noter que Lessard *et al.* (2013), utilisent la même terminologie dans le cadre de leur synthèse de connaissances en lien avec le décrochage scolaire au secondaire. D'autres auteurs peuvent utiliser un vocable semblable pour définir leurs catégories. Par exemple, Janosz (2000) décrit les catégories en facteurs institutionnels, familiaux, interpersonnels et individuels. Cet auteur inclut la notion de facteurs interpersonnels s'intéressant aux facteurs de risque en lien avec les interactions sociales entre pairs et groupes de décrocheurs potentiels, alors que les facteurs individuels font plus référence au genre, à la langue, à l'origine culturelle et socioéconomique du décrocheur. Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (2000) utilisent plutôt la famille, l'école, la communauté et les pairs.

Nous présenterons, pour débiter, les facteurs de risque reliés au plan personnel. Nous poursuivrons avec la présentation des facteurs reliés au plan familial. Nous terminerons notre présentation des facteurs de risques avec ceux reliés au plan scolaire.

### 2.1.1.1 Les facteurs de risque : le plan personnel

Lessard *et al.* (2013) décrivent les facteurs personnels comme les caractéristiques personnelles à l'élève et son comportement à l'école. Selon elles, les principaux facteurs reliés à l'environnement personnel sont le sexe, une estime de soi déficiente et les faibles habiletés sociales.

Le projet Partenaires pour la réussite éducative en Estrie (PRÉE, s.d.) précise les aspects pouvant être compris dans les facteurs de risque personnels. Par exemple, il y a les élèves ayant peu d'aspirations scolaires et professionnelles ou un manque de motivation et d'intérêt envers l'école. Les apprenants vivant des expériences scolaires insatisfaisantes, occupant un emploi de plus de 15 heures par semaine ou ayant des difficultés d'apprentissage, des troubles de l'attention ou de comportement ont un risque accru de décrochage scolaire. D'autres facteurs incluent un sentiment d'incompétence ainsi qu'une estime de soi trop faible, une dépression, une consommation de drogues et la délinquance.

Lacroix et Potvin (2009) indiquent qu'être un garçon augmente les probabilités de décrocher. De plus, selon eux, les difficultés scolaires et un faible rendement peuvent démotiver un élève. Ces difficultés peuvent engendrer des troubles du comportement. Ces auteurs parlent alors de troubles extériorisés (non-respect des règles, l'opposition envers l'autorité, l'implication dans des bagarres, les conduites délinquantes) et de troubles intériorisés (difficultés parfois moins apparentes ou qui perturbent moins le climat scolaire). Ces troubles intériorisés se traduisent par des sentiments intenses de tristesse, de la dépression ou de l'anxiété. Fortin *et al.* (2006) ont mené une étude portant sur l'identification des différents sous-groupes d'élèves à risque au décrochage qui confirme que « les élèves à risque de décrochage scolaire ont un score de dépression plus élevé (p. 54) » que les élèves non à risque.

### 2.1.1.2 Les facteurs de risque : le plan familial

En ce qui concerne les facteurs de risque familiaux, Lessard *et al.* (2013) et Lacroix et Potvin (2009) s'entendent sur le fait que les principaux facteurs liés au plan familial sont liés au niveau socioéconomique de la famille, à la relation parents-adolescent ainsi qu'aux problèmes familiaux. Bien que ce soit un enjeu majeur pour l'élève, il est important de noter que les enseignants n'ont qu'un rôle mineur, voire effacé, à jouer sur le plan de ce facteur.

Les résultats de l'étude menée par Fortin *et al.* (2012) démontrent que les facteurs familiaux qui contribuent à augmenter le risque sont la relation parent-adolescent de même que dépression/difficultés familiales. Selon le projet PRÉE (s.d.), la liste est plus longue. Les auteurs de ce projet indiquent que les facteurs de risque familiaux comprennent, entre autres, peu d'engagement et peu d'encadrement provenant des parents. Ils incluent aussi les problèmes de communication parent-enfant, une faible scolarité des parents, et le peu de soutien affectif offert par le parent à son enfant. De plus, les auteurs du projet PRÉE précisent que les parents qui vivent une fatigue liée à une surcharge de travail/d'activités et dans un milieu socioéconomique faible sont susceptibles d'offrir des conditions de vie qui placent l'enfant plus à risque de décrochage scolaire. Robertson (2004) a fait une étude portant sur des personnes issues d'un milieu familial socioéconomiquement défavorisé, qui ont atteint ou réussi des études universitaires et nuance le facteur socioéconomique comme étant déterminant.

### 2.1.1.3 Les facteurs de risque : le plan scolaire

Potvin (2015) mentionne sur le plan scolaire que le rendement dans les matières de base est le facteur central directement associé au décrochage scolaire. De plus, Lessard *et al.* (2013) ont recensé les facteurs scolaires comme étant le désengagement scolaire de l'élève, son faible rendement en français et mathématiques, le redoublement et l'absentéisme. Quant aux résultats de l'étude de Fortin *et al.* (2012), ils démontrent que

l'attitude de l'enseignant envers l'élève, le climat de classe et la relation élève-enseignant sont trois facteurs qui peuvent, lorsqu'ils sont évalués négativement, contribuer à augmenter la probabilité de décrochage scolaire. Lacroix et Potvin (2009) parlent aussi de la relation enseignant-élève, du climat de classe et plus généralement du climat scolaire. Pour le climat de classe, ils expliquent que :

« les élèves à risque jugent le climat de classe problématique. Ils considèrent notamment que les élèves de leur classe s'impliquent peu dans leurs activités scolaires, qu'il y a peu d'affiliations entre les pairs et que l'enseignant s'implique peu auprès des élèves. Les élèves à risque soulignent également le manque d'organisation en classe et le non-respect des règles ; de plus, ils déplorent qu'il y ait peu d'innovations pédagogiques. » (*Ibid.*, p.4).

En ce qui a trait à la relation enseignant-élève, ces chercheurs soulèvent que l'élève à risque juge avoir moins de soutien de la part de l'enseignant que ce que rapporte l'élève non à risque. Enfin, Janosz, Georges et Parent (1998) indiquent que le climat socioéducatif de l'école réfère au climat scolaire (relationnel, éducatif, de sécurité, de justice et d'appartenance), aux problèmes présents à l'école (violence, indiscipline, accessibilité aux drogues, etc.) et aux pratiques éducatives (systèmes d'encadrement et de reconnaissance, qualité de l'enseignement, etc.).

Le projet PRÉE (s.d.) décrit entre autres les facteurs scolaires comme étant un faible rendement scolaire, des difficultés scolaires en lecture-écriture et en mathématiques des relations enseignant/élèves difficiles, un manque de soutien des enseignants, des mécanismes d'encadrement mal définis, une structure et une organisation de l'école inadéquates, une faible participation aux activités parascolaires, de l'absentéisme, un climat de classe et d'école difficiles et une transition entre le primaire et le secondaire difficile.

En 2014, le 2<sup>e</sup> colloque international du Laboratoire International Accrochage Scolaire et Alliance Éducatives sur le décrochage scolaire a eu lieu en collaboration avec l'Université du Luxembourg. Ce colloque avait comme titre *Décrocher n'est pas une fatalité ! Le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire*. Un des deux objectifs était d'analyser les facteurs qui expliquent le décrochage scolaire. C'est la recherche menée par



Poncelet et Vlassis, les facteurs scolaires méritent une attention particulière par rapport aux facteurs personnels, familiaux et sociaux. Une des deux questions qui articulait le colloque était : « Quels sont les facteurs relatifs à la classe susceptibles d'entraîner le décrochage scolaire ou au contraire de favoriser l'accrochage ? » Trois éléments ont été discutés :

- « La relation enseignant-élève : les attentes des enseignants, le climat de classe, les perceptions des élèves/des enseignants, etc. ;
- L'enseignement et l'apprentissage des disciplines: les pratiques d'enseignement, les difficultés des élèves, les croyances des élèves/des enseignants, etc.
- Les alliances éducatives: la continuité/rupture des savoirs et des pratiques dans les alliances éducatives, la relation école-famille, etc. »

En somme, les facteurs de risque sur le plan scolaire sont déterminants dans la réussite ou l'échec scolaire et donc du décrochage scolaire. Une intervention préventive soutenue doit accompagner l'apprenant (Lacroix *et al.*, 2009).

### *2.1.2 Le décrochage scolaire vu comme une solution*

Boivin (2003) apporte une nouvelle perspective sur le sens que donne l'élève au fait de décrocher. En effet, l'apprenant vient parfois à croire que décrocher est la solution à ses nombreux problèmes. Il indique que les raisons pour passer à l'acte sont définies en trois catégories : pour s'en sortir, pour se découvrir et pour découvrir le marché du travail.

Certains élèves à risque veulent quitter leur milieu scolaire pour se sortir d'un système où ils ne se sentent pas intégrés dans leur groupe de pairs. Aussi, décrocher du milieu scolaire peut être, pour le décrocheur, un moyen de s'insérer à la société, de se normaliser (Gouvernement du Québec, 2002). Boivin (2003) rapporte également que ces jeunes veulent aussi sortir du système scolaire, car ils se sentent peu valorisés et non reconnus à l'école. Ils veulent quitter l'école parce qu'ils ne reconnaissent pas eux-mêmes l'école comme un milieu propice à les recevoir et à entendre ce qu'ils expriment. Ils ne voient aucun projet d'avenir et d'espoir. Ces élèves cherchent alors d'autres lieux pour trouver une certaine reconnaissance.

Certains jeunes voient l'école comme une source constante de frustration : ils veulent faire de l'argent tout de suite. Pour eux, l'école demande des sacrifices qui les empêchent de se procurer le plaisir recherché. Le travail est dès lors fantasmé comme pouvant leur permettre d'accéder au rêve de leur vie. L'abandon du système scolaire devient ainsi une solution à leurs frustrations et en même temps une porte de sortie vers la liberté.

Ensuite, d'autres jeunes décrochent, car ils sentent le besoin de se découvrir. En effet, Boivin (2003) souligne que certains réfléchissent à leur choix de carrière, mais ont besoin de se distancer de l'école pour vérifier si leur choix est le bon. Ils iront sur le marché du travail ou vivre des expériences pour mieux se connaître et découvrir leurs valeurs, mais toujours dans le but de faire un choix professionnel. Ils se situent « dans le groupe pour qui l'indécision professionnelle serait reliée à une maturité personnelle ou professionnelle incomplète (*Ibid*, p.137). »

La troisième catégorie issue des travaux de Boivin (*Ibid.*) consiste à découvrir le marché du travail en pensant qu'ils n'ont pas besoin d'un diplôme pour travailler. Ils pensent qu'ils trouveront un emploi qui leur permettra de développer les compétences requises dans un emploi satisfaisant. Quitter le milieu scolaire est pour eux un moyen de rencontrer le marché du travail et de leur permettre de se construire personnellement et professionnellement.

En somme, Boivin (*Ibid.*) explique que les jeunes associent au décrochage un sens différent selon le groupe auquel ils appartiennent. Par contre, pour tous, il n'y a plus de sens à continuer leur formation. Ils se situent tous dans une impasse du point de vue personnel ou professionnel et cherchent une solution en explorant un nouveau monde pour eux : le marché du travail. Pour certains décrocheurs, quitter l'école leur permet de se sentir intégrés dans un milieu et reconnus. Pour d'autres, la sortie du système scolaire leur permet d'explorer les choix professionnels qui existent et de trouver celui qui leur conviendra. Enfin, d'autres décrocheurs délaissent l'école pour éviter certaines difficultés qu'ils vivront

autrement lorsqu'ils entreront sur le marché du travail. En somme, selon Boivin (*Ibid.*), le décrochage scolaire est vu par le jeune comme une manière de fabriquer du sens dans sa vie.

## 2.2 Une fatalité

Le dictionnaire définit la fatalité comme un fâcheux concours de circonstances apparemment commandé par le destin (Dictionnaire Druide, 2015). La littérature tend à suggérer que ce sont tous les décrocheurs qui se retrouvent en marge de la société. C'est dans cette optique que nous tenterons de vérifier si ces données sont un juste portrait de la réalité. Bien que plusieurs recherches fussent réalisées pour démontrer les impacts négatifs du décrochage scolaire, très peu d'entre elles mentionnent que plusieurs « décrocheurs » ont réussi à apporter une contribution à la société.

Le décrochage semble donc être une fatalité : les chercheurs tels que Fortin (2004), Janosz (2000), Lecocq (2014), Lessard *et al.* (2013), Ménard (2009) ainsi que Potvin et al., (2004) documentent que la probabilité que quelqu'un qui décroche ait un « futur plus négatif » soit plus grande que pour celui qui détient un diplôme. Le problème est que ces études sont probabilistes et non déterministes, ce qui laisse planer la perception que ces élèves ne peuvent vivre que du négatif; ils ne mentionnent presque pas qu'il peut y avoir des succès.

Cette section parlera des conséquences négatives du décrochage scolaire. Par contre, elle présentera aussi l'aspect plus positif que certains décrocheurs peuvent vivre. Cette démonstration vise à modifier les perceptions et ainsi améliorer l'approche que l'on peut adopter en prévention avec un futur décrocheur. Nous terminerons en ajoutant quelques explications entre l'écart que l'on retrouve entre les résultats des études scientifiques et la réalité.

### 2.2.1. Les conséquences négatives du décrochage scolaire

Un bulletin de l'Institut de la statistique du Québec (2014) mentionne que le fait de ne pas obtenir un diplôme d'études secondaires peut entraîner des problèmes graves dans la vie d'une personne. Il est mentionné que plusieurs décrocheurs présentent des taux de chômage élevés, bénéficient de l'aide sociale ou connaissent des problèmes d'adaptation ou de délinquance (Fortin *et al.*, 2004, Potvin *et al.*, 1999). Fortin *et al.* (2006) parlent même de dépression.

Lecocq (2014) et Potvin (2015) mentionnent aussi les lourdes conséquences du décrochage scolaire, aussi bien pour le décrocheur lui-même que pour la société dans laquelle il évolue : les exemples les plus fréquents des difficultés qui frappent le décrocheur sont la dépression, l'accès difficile à l'emploi, les périodes de chômage plus fréquentes et le salaire plus faible. Potvin (2015) ajoute également qu'au « plan personnel, plusieurs décrocheurs souffrent de problèmes de santé et présentent des symptômes d'inadaptation sociale comme de la délinquance ou des troubles du comportement (p. 51). »

Le CRÉVALE (s.d.) documente plusieurs effets réels négatifs du décrochage scolaire sur les décrocheurs : leur revenu est inférieur à celui des non-décrocheurs, leur taux de chômage est plus élevé, leur espérance de vie est réduite. Par ailleurs, selon cette source, en comparaison aux diplômés, les décrocheurs seront moins actifs dans la société, leur estime personnelle serait plus basse et leurs enfants, prenant exemple sur leurs parents, risquent de moins aimer l'école.

Des faits défavorables pour la société sont aussi présents selon le CREVALE (*Ibid.*) : on fait référence à du recrutement difficile d'une main-d'œuvre qualifiée pour les entreprises qui nuit au développement d'une région. De plus, comme le souligne Lafond (2010), les décrocheurs coûtent cher à la société, soit 120 000\$ par décrocheur, parce qu'ils paient moins de taxes et d'impôts et parce qu'ils demandent plus de services liés à la santé, à l'assurance emploi et à la sécurité du revenu. Potvin (2015) dénonce aussi ce coût.

Ménard (2009) ajoute qu'obtenir un diplôme permet le développement, la gouvernance et le mieux-être de la collectivité. Au contraire, le décrochage scolaire est identifié comme vecteur de décrochage social. Ce dernier peut adopter les formes plus radicales de l'exclusion que sont l'itinérance, la toxicomanie, la prostitution, les problèmes psychosociaux, la délinquance, la criminalité et une forme plus radicale, le suicide (Gouvernement du Québec, 2002).

De plus, Poncelet et Vlassis (2014) rapportent que la valeur du diplôme a grandement progressé au fil des dernières années. Comme le soulignait Janosz (2000), « durant la première moitié du XXe siècle, les décrocheurs étaient grandement majoritaires (p.117) ». Aujourd'hui, la diplomation ne garantit plus l'insertion professionnelle comme autrefois, provoquant ainsi un écart pour ceux qui ne détiennent pas de diplôme. C'est pourquoi un nombre important de structures ont été mises en place pour favoriser une nouvelle mobilisation scolaire de décrocheurs et de personnes ayant décroché (Ménard, 2009).

Les conséquences du décrochage ne se font pas sentir dans les premières années. Un jeune est en mesure d'accepter des emplois précaires sans être trop affecté par cette précarité. Ce n'est pas le cas d'une personne de plus de 40 ans qui va avoir beaucoup plus de difficultés à se placer ou se replacer s'il a à trouver un emploi à ce moment de sa vie.

Bref, le décrochage scolaire semble mener à un parcours peu enviable avec de nombreuses conséquences négatives à plus ou moins long terme. La prochaine section apportera un regard plus positif : certains décrocheurs peuvent réussir une insertion sociale malgré tout. Les conséquences négatives au décrochage scolaire sont probables, mais ne sont pas une certitude.

### *2.2.2 Les conséquences positives du décrochage scolaire*

De rares chercheurs documentent des expériences positives vécues par des jeunes, malgré leur non-diplomation au niveau secondaire. Ouellet et Deshaies (1997) font ressortir de leur étude que « l'expérience du décrochage, tout en étant complexe et difficile, n'est pas uniquement détériorante et dramatique. Dans certaines de ses dimensions, elle est vécue comme une expérience d'adaptation, d'apprentissage et de développement personnel » (*Ibid.*, p.229). Ils suggèrent que les éducateurs et les conseillers d'orientation devraient adapter leurs interventions dans ce sens. Ceci permettrait d'aider les jeunes à réussir leur expérience de décrochage comme transition et à s'en sortir.

Une autre facette qui a été documentée comme adaptation positive du décrocheur est l'intégration sociale : dans plusieurs cas, le jeune devient un citoyen actif dans la communauté. En effet, le Conseil permanent de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 2002) a lancé un avis qui explique que :

« la notion de citoyenneté active fait directement référence à une participation pleine et entière du citoyen à la vie en société, à son engagement dans la société, mais aussi à sa capacité à le faire. La citoyenneté se construit de façon évolutive à travers différentes expériences vécues dans la famille, à l'école, dans les temps libres et au travail, par exemple. La citoyenneté concerne non seulement les droits et les devoirs des individus, mais aussi les conditions sociales, culturelles et économiques qui favorisent la pleine participation des individus à leur collectivité (*Ibid.*, p.5). ».

La dernière notion utilisée pour déterminer si un décrocheur a réussi son projet de vie est son intégration professionnelle (Gouvernement du Québec, 2002). En clair, si le jeune parvient à obtenir un emploi et à s'y maintenir, malgré sa non-diplomation, il est considéré comme étant sur la voie de la réussite. Dans un tel cas, on le considèrera comme un citoyen productif qui contribue à la vie économique de la société. Il participe alors aux changements économiques positifs en entrant sur le marché du travail et en se trouvant un emploi plutôt que d'être bénéficiaire de l'aide sociale. Cependant, certains de ces travailleurs sans diplôme risquent d'être confinés dans des emplois précaires, sans

possibilité de promotion, sinon de se retrouver au chômage, mais ce n'est pas le cas de tous (*Ibid*).

Nous aurions aimé trouver des études ou des articles scientifiques sur des élèves s'étant désengagés du monde scolaire et qui ont réussi, mais ce cas de figure ne semble pas documenté. Dans la littérature, nous n'avons pas non plus découvert un exemple de décrocheur « qui est capable de comprendre le monde dans lequel il vit et de composer avec sa complexité et ses défis, un jeune qui est imprégné des valeurs et des principes qui feront de lui un citoyen conscient de ses droits et devoirs et qui sont capables de jouer efficacement son rôle dans la société, que ce soit à titre de professionnel, d'électeur ou de futur parent. » (Ville de Montréal, 2013, p.2). Il aurait été intéressant de trouver un portrait de décrocheur qui a réussi à contrôler ses choix personnels et professionnels et non d'en souffrir.

### 3. PRÉSENTATION DE LA RECENSION DES ÉCRITS EN LIEN AVEC LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Désirant répondre à la question préliminaire de recherche à savoir si le décrochage est une fatalité, nous avons cherché à trouver des informations pour décrire des parcours de décrocheurs qui ont réussi. Le but est d'analyser des éléments ou des événements qui ont mené à la réussite de décrocheurs, ce qui impliquerait que le décrochage n'est pas une fatalité. Nous avons tenté de trouver des réponses dans des publications auprès d'auteurs et de chercheurs qui se sont penchés sur le sujet. Nous n'avons pas, dans le cadre de notre recherche documentaire, trouvé une référence qui traite exactement du sujet. Nous avons donc cherché des informations sur les différents facteurs de risque ; ils pourront nous donner des pistes qui pourraient expliquer la réussite d'un décrocheur. Pour étudier la notion de fatalité, nous avons cherché des articles qui traitent des conséquences négatives et positives du décrochage scolaire ainsi qu'une mesure de réussite. Nous avons donc sélectionné une multitude d'auteurs et de chercheurs qui se sont questionnés sur ces notions. Nous présenterons les principaux apports pour identifier des pistes de réponse à la question. Ensuite, nous déterminerons les éléments de la question qui ont trouvé réponses et ceux qui

sont sans réponse. Enfin, nous discuterons des pistes que nous allons privilégier afin de répondre à la question préliminaire.

Afin de trouver des réponses, nous avons fait des recherches dans différentes banques de données disponibles en ligne sur le site internet de l'Université de Sherbrooke (s.d.). Nous avons utilisé les banques de données « Erudit », « Eric » et « Google Scholar ».

Nous avons trouvé sur le site de l'Université de Sherbrooke (s.d.) un document français du MELS qui recense des études sur les facteurs de risque, dont plusieurs en anglais. En lisant ces résumés pour déterminer de leur pertinence, nous avons trouvé plusieurs études de la section 3.1 et 3.2, ce qui a permis d'orienter nos recherches et d'affiner nos critères d'inclusion dans les banques de données. Le tableau 1 décrit les critères d'inclusion et exclusion utilisés.

Tableau 1: Critères d'inclusion et exclusion utilisés dans les banques de données

Critères d'inclusion	Nombre de résultats trouvés
Années : 2000+	
Langue : français et anglais	
Contexte québécois et francophone privilégié	
Auteurs connus privilégiés	
Peer-reviewed	
Mots-clés :	
Avec « ERIC », études en anglais :	
- dropout certains auteurs connus dans le milieu, soit Battin, Fortin, Garnier, et Janosz	20
Avec « Erudit », études en français :	45
- décrocheurs, facteurs de risque, abandon, parcours;	
- décrochage scolaire, éducation des adultes, raccrochage scolaire garçons	13
- décrochage, réussite, socio-économique, parcours, cheminement scolaire	33
Avec « Google Scholar » :	48
- abandon scolaire, fatalité, réussite, Janosz, Michel	



Les références doivent généralement être récentes, mais certaines références ont plus de 10 ans pour permettre d'inclure des études ou articles pertinents et parce qu'il y a peu d'articles récents sur notre problématique. Enfin, pour arrêter notre choix aux études décrites dans la section 3, nous avons lu les résumés pour bien identifier quelles étaient les plus pertinentes. Afin de nous aider à faire sens des écrits dans la perspective de répondre à notre question de recherche, les résultats de la recension sont présentés en trois sections : les facteurs de risque, la typologie et la fatalité.

### 3.1 Les facteurs de risque

Lessard *et al.* (2007) confirment « la présence des facteurs de risque souvent décrits dans les écrits de recherche » (*Ibid*, p.658). Cette étude porte sur les cheminements de décrocheurs et décrocheuses. Ses objectifs sont « d'identifier les facteurs de risque d'abandon scolaire » avec un volet quantitatif « et de décrire leurs cheminements dans leurs milieux de vie » avec un volet qualitatif. Ces participants de l'Estrie n'étaient pas inscrits à l'école à l'automne 2001 et devaient avoir abandonné l'école avant d'avoir un diplôme du secondaire. Une partie des résultats « montrent que les participants ont fait face à un cumul de facteurs de risque » au secondaire et que le discours de plusieurs jeunes montre que « les difficultés vécues à l'enfance dans la famille les ont conduits progressivement vers l'abandon » (*Ibid*, p.647). Donc, pour décrire des parcours de jeunes qui ont réussi, il est important d'inclure des événements vécus par les jeunes à travers le temps. Lessard *et al.* (2007, p.659) décrivent les limites de cette étude :

« Sur le plan du volet qualitatif, l'hétérogénéité des contextes dans lesquels se sont déroulées les entrevues pourrait avoir fait, en quelque sorte, varier la nature et la quantité des informations obtenues, d'un participant à un autre. De plus, le fait que tous les décrocheurs n'aient pas abandonné au même moment et qu'il ait pu s'écouler un laps de temps différent entre le moment d'abandon et le moment de l'entrevue pourrait faire en sorte que la capacité de rappel soit différente d'un participant à l'autre. Finalement, il aurait été souhaitable de rencontrer tous les décrocheurs, puisque ceux qui ont refusé ou n'ont pas pu être rejoints ont peut-être vécu des expériences différentes de celles des 32 décrocheurs ayant fait l'objet de cette étude. »

Robertson (2004) souligne : « de nombreuses études l'ont confirmé, le facteur socioéconomique en est un des plus déterminant et discriminant quant aux risques de décrochage scolaire. » (*Ibid*, p.4). Elle a fait une étude qualitative sur ce facteur. Cette recherche porte sur des personnes issues d'un milieu familial socioéconomiquement défavorisé et qui ont atteint ou réussi des études universitaires pour expliquer leur réussite scolaire. Une analyse thématique/ comparative a été faite à partir de données de récits de vie scolaire. Certains facteurs sont ressortis pouvant expliquer que ces personnes n'ont pas décroché du système scolaire. La majorité des participants voyaient positivement leur parcours scolaire et aspiraient à un statut social plus élevé que celui de leurs parents. Leur mère avait une attitude qui valorisait les études. Par contre, cette étude ne porte pas directement sur des décrocheurs.

L'étude de Battin-Pearson *et al.* (2000) est basée sur un échantillon autre que la population générale, mais qui contient également des individus avec un dossier judiciaire comme certains des élèves actuellement placés au Centre-Jeunesse de Rivière-des-Prairies qui serviront d'échantillon dans cet essai. Cette enquête peut donc apporter des éléments nouveaux. Battin-Pearson *et al.* (2000) testent cinq modèles théoriques qui visent à prédire la probabilité de décrochage scolaire. Les résultats expliquent que le meilleur prédicteur du décrochage scolaire est le rendement scolaire. Ils utilisent les facteurs personnels 1) effet de la déviance générale, 2) activité sexuelle, 3) genre et 4) ethnie. Les facteurs familiaux font référence aux liens avec des pairs déviants, aux attentes parentales sur le plan scolaire, au faible niveau d'éducation chez les parents et au niveau socioéconomique de la famille. Le facteur scolaire de Battin-Pearson *et al.* (2000) autre que le rendement est le lien d'attachement avec l'école (*school bonding*). Cette étude comporte certaines limites : l'échantillon est basé sur des élèves américains et le statut du décrocheur est autorapporté, ce qui ne reflète pas toujours la réalité.

Dans le but d'étudier toutes les caractéristiques et les processus qui se retrouvent au début du secondaire pour prédire quels jeunes ont plus de chances de décrocher, Fortin

*et al.* (2012) ont donc analysé des jeunes de 12-13 ans jusqu'à 19 ans. À la fin de l'étude, ils tenaient compte du genre, du niveau socioéconomique et si le jeune a décroché son diplôme ou non. Fortin *et al.* (2012) utilisent une structure analyse des facteurs personnels, familiaux et scolaires. Ils se basent sur le facteur personnel genre, des facteurs familiaux relation parents-adolescent de même que dépression/difficultés familiales et le niveau socioéconomique. Ils utilisent aussi les facteurs scolaires climat de classe, relation élève-enseignant et rendement scolaire. Chaque facteur scolaire est décomposé en trois variables, dont l'attitude de l'enseignant. Fortin *et al.* (*Ibid.*) affirment que les deux premiers facteurs scolaires ainsi que l'attitude de l'enseignant envers l'élève ne sont pas pris en considération dans les autres études. Les résultats présentés démontrent qu'un seul facteur est directement en lien avec le statut de décrocheur et c'est le rendement scolaire. La différence entre leur échantillon et celui de cet essai est qu'il porte sur la population générale.

À partir d'un suivi qui a duré 19 ans, Garnier, Stein et Jacobs (1997) mesurent et comparent l'influence à long terme des facteurs personnels, familiaux et scolaires sur le décrochage. Ils décrivent le processus qui permet que les familles stressées vivant dans un milieu défavorisé, ayant un mode de vie et des valeurs non conventionnels peut prédire qu'un jeune aura un faible rendement, peu de motivation, qu'il sera stressé, qu'il consommera des substances et qu'il décrochera de l'école. Les résultats de cette recherche montrent l'importance de prendre en considération les facteurs familiaux en bas âge. Cette étude tient compte des événements de transition ou de changements chez un décrocheur comme le divorce ou les conflits parentaux. Ceci peut donner des exemples pour notre question de recherche où on veut trouver les événements marquants d'un décrocheur qui a réussi, prouvant ainsi que le décrochage scolaire n'est pas une fatalité. L'échantillon de cette étude est principalement composé d'arrangements familiaux non conventionnels, ce qui ressemble davantage à notre échantillon que celui de Fortin *et al.* (2012). Par contre, ces derniers mentionnent que les caractéristiques de ce qui était non conventionnel dans les années 1970 sont différentes aujourd'hui ; il peut donc être difficile d'appliquer les résultats à notre question de recherche. De plus, l'étude est américaine, ce qui peut amener un biais lorsque nous utilisons les résultats pour notre essai.

### 3.2 Une typologie des décrocheurs

Janosz *et al.* (2000) abordent les facteurs de risque différemment avec une approche typologie de décrocheurs. Le cadre théorique de cet écrit est d'explorer la valeur interprétative de cette approche pour étudier et prévenir le décrochage scolaire. Il utilise une approche basée sur l'expérience scolaire parce que c'est un des meilleurs prédicteurs du décrochage scolaire. Ils présentent quatre types de décrocheurs en lien avec des facteurs scolaires tels que comportement inadapté, engagement et le rendement scolaire. Le premier profil des quatre types s'appelle les silencieux. Ces décrocheurs n'ont pas de comportements inadaptés apparents, ils participent et réussissent moyennement à l'école. Selon Janosz *et al.* (2000), ce profil est le plus positif des quatre et ressemble à celui des diplômés sauf pour le rendement scolaire. Les autres types sont les désengagés, les décrocheurs à faible rendement et les inadaptés. Pour être plus complète, cette typologie de décrocheurs aurait pu tenir compte des pratiques familiales face à l'école, des spécificités de l'école et des problèmes de comportements intériorisés (Université de Sherbrooke, s.d.). De plus, cette étude est basée sur deux échantillons : une population étudiante provenant d'écoles publiques ou privées (comprenant des élèves au régulier) et un autre d'une population clinique avec des étudiants blancs parlant français. Comme nous nous concentrons sur les élèves d'adaptation scolaire, cette étude peut apporter un biais pour répondre à notre question de recherche.

### 3.3 La fatalité

Pour avoir l'opinion des chercheurs sur le fait que le décrochage scolaire peut être une fatalité, nous avons cherché des études décrivant les conséquences du décrochage scolaire. Plusieurs impacts négatifs sont sortis. « Plusieurs études ont démontré que les adolescents qui ont interrompu leurs études ont plus de risques d'éprouver une panoplie de

problèmes sociaux, économiques et sanitaires » (Janosz, p.106). Cet auteur affirme aussi que l'intégration socioprofessionnelle des décrocheurs est plus difficile.

Pour pouvoir décrire des parcours de décrocheurs qui ont réussi, nous avons cherché des éléments de réponse pour décrire la réussite. Le raccrochage scolaire sera le premier des trois éléments. Carroz (2012) dresse le portrait du parcours scolaire de décrocheurs qui se sont raccrochés en retournant aux études dans un centre d'éducation aux adultes. Sa population, soit l'ensemble des garçons, âgés de 16 à 18 ans, fréquentait un CEA de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées et d'un court questionnaire pour les données sociodémographiques. Cette étude met en lumière les facteurs qui ont motivé les jeunes à retourner aux études et explique que leur retour aux études leur a permis d'exercer le métier qu'ils voulaient. Par contre, sa population est très restreinte.

Les deux autres éléments pour décrire la réussite seront l'intégration sociale et professionnelle, aussi nommés la citoyenneté active et productive dans la section 2.3.2. Janosz (2000, p.108) dit :

« Les études de Pronovost et Le Blanc (1979, 1980) observent aussi un effet modérateur de l'insertion socioprofessionnelle : la diminution des conduites délinquantes est deux fois plus importante chez les décrocheurs qui ont trouvé un emploi que chez les non-décrocheurs ou les décrocheurs sans emploi. »

Enfin, il conclut qu'il est possible de prédire assez efficacement qui abandonnera l'école. « Par contre, bon nombre des déterminants du décrochage scolaire sont susceptibles d'être influencés par nos interventions et, en ce sens, l'abandon scolaire est loin d'être une fatalité (Janosz, p.123). »

### **3.4 Les limitations possibles des recherches**

Pour savoir si le décrochage scolaire est une fatalité, cette recension nous a fourni quelques éléments de réponses. Les écrits précédents montrent rarement, mais montrent

tout de même des conséquences positives au décrochage scolaire, ce qui est un indice que le décrochage n'est pas une fatalité. Ils nous ont aussi permis de trouver une mesure de réussite pour décrire ces parcours de décrocheurs ayant réussi, c'est-à-dire être rattrapé ou citoyen actif ou productif. Par contre, une seule étude très restreinte a été trouvée sur des décrocheurs en tant que rattrapés et aucune étude n'a été trouvée sur des décrocheurs en tant que citoyens actifs et/ou productifs dans la communauté.

Nous avons trouvé des études sur le décrochage scolaire, mais aucune ne portait directement sur ce qui distingue les décrocheurs qui ont réussi des autres décrocheurs. Elles combinent en majorité différents facteurs de risque pour expliquer ou prédire ce qui pousse un jeune à quitter l'école. La pertinence scientifique vient du fait que plusieurs de ces études se sont attardées à la population générale (Fortin *et al.*, 2012) et donc un bassin d'élèves du régulier alors que notre population à l'étude est les élèves en adaptation scolaire. Aucune étude n'a été trouvée avec notre sujet et avec un échantillon ressemblant au nôtre. De plus, plusieurs ont utilisé des approches quantitatives. Or, pour certains élèves en marge, l'approche quantitative n'est pas la meilleure façon de décrire une réalité complexe. En fait, pour certains élèves ayant des difficultés importantes d'apprentissage, répondre à des questionnaires n'est pas facile et ne permet donc peut-être pas toujours de bien saisir leur réalité. Il faut comprendre les défis qu'ils ont surmontés avec les différentes particularités de chacun. Pour ce faire, une analyse qualitative décrivant les parcours de décrocheurs s'avère nécessaire.

Un cheminement de décrocheur vers la réussite semble improbable selon les écrits, mais, il existe selon nos observations, en tant que professionnel enseignant sur le terrain et auprès des collègues. Nous avons pu constater que plusieurs « décrocheurs » ont réussi à offrir un apport important pour la société. Après tout, le décrochage ne mène pas nécessairement à la délinquance (Gouvernement du Québec, 2002).

Cet essai est pertinent scientifiquement, car la majorité des études se sont attardées à la probabilité que certains élèves de la population générale décrochent et ont été menées

largement en utilisant des approches quantitatives. Par contre, pour étudier le risque de décrochage scolaire pour certains élèves en marge, l'approche quantitative n'est pas la solution. Cette approche ne tient pas compte des défis, souvent personnels, surmontés par les décrocheurs. Une étude qualitative semblable à celle de Lessard *et al.* (2007) décrivant le parcours des décrocheurs permettra de les analyser.

#### 4. QUESTION GÉNÉRALE ET OBJECTIF GÉNÉRAL DE RECHERCHE

Notre question générale de recherche est : le décrochage scolaire est-il une fatalité? Pour y répondre, nous avons formulé notre objectif général de façon opérationnelle. Ainsi, notre principal objectif est de décrire des parcours improbables de décrocheurs qui ont réussi, c'est-à-dire, d'aller au-delà de la certitude acquise que le décrochage est négatif et observer que le décrochage est possiblement, même si improbable, positif.

Dans les sections 3.1 et 3.2 de la recension des écrits, nous avons entre autres présenté cinq études portant sur les facteurs de risque qui peuvent entraîner le décrochage scolaire : Bronfenbrenner (1994), Janosz *et al.* (2000), Battin-Pearson *et al.* (2000), Fortin *et al.* (2012) et Garnier *et al.* (1997). Dans le but de répondre à notre question de recherche, le prochain chapitre présentera comment les auteurs ont positionné les différents facteurs dans leurs cadres théoriques pour expliquer le processus de décrochage. Les résultats obtenus dans ces descriptions permettront de contextualiser les facteurs de risque au sein des expériences vécues par les jeunes dans leurs milieux familial et scolaire (Lessard *et al.*, 2007).

## DEUXIÈME CHAPITRE

### CADRE CONCEPTUEL (OU THÉORIQUE)

Rappelons que notre question générale est le décrochage scolaire est-il une fatalité? Les écrits ont fourni quelques éléments de réponse. À partir de la synthèse des études présentée en 2.1, nous essaierons d'en apporter davantage dans ce chapitre. Ainsi, nous analyserons comment les auteurs ont positionné les différents facteurs dans des cadres théoriques pour expliquer le processus de décrochage scolaire. En d'autres mots, on va voir dans les modèles théoriques comment les auteurs ont fait sens de l'interaction des différents facteurs.

Ce chapitre est basé sur six cadres théoriques, soient celui de Bronfenbrenner (1994), Janosz *et al.* (2000), Finn (1989), Battin-Pearson *et al.* (2000), Fortin *et al.* (2012) et Garnier *et al.* (1997). Pour expliquer le processus de décrochage scolaire, nous analyserons comment chacun de ces cadres fait des liens entre leurs facteurs puis nous appliquerons les facteurs dans le cadre théorique écosystémique de Bronfenbrenner. Nous positionnerons alors les facteurs dans ce cadre et nous étudierons les interactions entre ceux-ci. Nous verrons ainsi les facteurs de risque associés à chaque niveau du modèle écologique et leurs interactions. Le tableau 2 résume les caractéristiques des six études.



Tableau 2: Comparaison d'études sur les facteurs de décrochage scolaire

Auteurs- année	Devis	Nature de l'échantillon	Facteurs			Limites	Utilisation du chronosystème
			Personnels	Familiaux	Scolaires		
Bronfenbrenner (1994)	Théorique	-	- ontosystème	- microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème		- devis théorique	- tient compte du temps et des événements vécus (chronosystème)
Janosz <i>et al.</i> (2000)	Corrélationnel et descriptif	Population générale caucasienne			- rendement scolaire - engagement école - comportement inadapté à l'école	- échantillon avec population générale caucasienne - typologie incomplète: manque pratiques familiales face à l'école, caractéristiques école et problème de comportement intériorisés	- tient compte du temps et des événements vécus, mais seulement avec l'intensité sur une période d'un an - chronosystème non utilisé
Finn (1989)	Théorique	-	- modèle 1: vision négative de soi-même, estime de soi et comportements inadaptés - modèle 2: sentiment d'aliénation, persévérance		- modèle 1: rendement scolaire - modèle 2: participation à l'école, engagement scolaire	- devis théorique - se concentre sur les facteurs scolaires	- tient compte du facteur temps: le décrochage scolaire est un processus développemental qui commence à l'enfance; - ne tient pas compte des événements vécus autres que scolaires - chronosystème non utilisé
Battin-Pearson <i>et al.</i> (2000)	Corrélationnel et prédicatif	Élèves issus de milieux avec criminalité élevée	- effet de la déviance générale - activité sexuelle - genre, ethnie	- liens avec pairs déviants - attentes parentales sur plan scolaire - niveau d'éducation chez parents - niveau socioéconomique famille	- rendement scolaire (meilleur prédicteur) - liens avec l'école	- statut de décrocheur auto-rapporté - échantillon avec criminalité élevée - étude américaine	- données recueillies à travers le temps - ne tient pas compte des événements vécus
Fortin <i>et al.</i> (2012)	Longitudinal Corrélationnel et prédicatif	Population générale	- genre	- relation parent-adolescent - dépression/difficultés familiales - niveau socioéconomique	- climat de classe (ordre et organisation, environnement classe et niveau d'engagement élève) - relation élève-enseignant (coopération en classe, niveau de problème de comportement et attitude enseignant) - rendement scolaire	- échantillon avec population générale	- ne tient pas compte des événements vécus par le jeune - chronosystème non utilisé
Garnier <i>et al.</i> (1997)	Longitudinal Corrélationnel et prédicatif	Se concentre sur arrangements familiaux non conventionnels	- consommation de substances - niveau de stress de l'individu - habiletés	- exposition à consommation de substances - niveau de stress familial - engagement valeurs famille, milieu socioéconomique et mode de vie	- exposition à consommation de substances - rendement scolaire - potentiel scolaire	- étude américaine - échantillon: les caractéristiques de 1970 ≠ aujourd'hui	- chronosystème utilisé

### 1.1 Les liens entre les systèmes de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1994) a créé un cadre théorique écosystémique permettant d'étudier d'autres cadres théoriques (Larose *et al.*, 2004). Le préfixe éco du mot écologie définit les relations existant entre les êtres vivants et le milieu dans lequel ils évoluent. L'objet de cette étude du modèle écologique est la relation qui existe entre les différents systèmes (Pauzé, s.d.). Bronfenbrenner (1994) utilise cinq systèmes. On peut imaginer tous les systèmes qui s'imbriquent les uns pour les autres autour du cœur, l'ontosystème. Il « comprend l'ensemble des caractéristiques, des états, des compétences, des habiletés, des vulnérabilités ou des déficits innés ou acquis d'un individu » (Pauzé, n.p.). On peut voir les échanges entre l'individu et son environnement comme des relations réciproques et qui évoluent continuellement. Le microsystème est composé du milieu de vie immédiat et les personnes avec qui l'individu (dans notre étude il s'agit du décrocheur), a des relations directes (école, famille, amis, etc.). Il est un système important parce qu'il influence directement le développement et l'adaptation du décrocheur. Les interrelations entre les différents microsystèmes sont incluses dans le mésosystème et ce dernier influence l'ontosystème. Par exemple, un conflit entre l'école et les parents (mésosystèmes) peut affecter un décrocheur et sa conduite (ontosystème) nuira alors en classe (mésosystème). L'exosystème englobe l'ensemble des environnements qui n'ont pas de liens directs avec le jeune, mais qui peuvent quand même agir sur lui, par exemple, les politiques scolaires. Le macrosystème représente les croyances ou les valeurs d'une communauté, comme la façon d'éduquer un enfant. Cette éducation influencera tous les systèmes qu'elle englobe, c'est-à-dire le décrocheur, ses parents ainsi que leur relation. Le chronosystème fait référence aux événements vécus et leur historique. Il comprend la chronologie des événements qu'un individu peut vivre et comment ils affectent son développement. Il apporte donc une chronologie à tous les systèmes englobés (Pauzé, n.p.). Il faut donc considérer tous ces systèmes et leur évolution dans le temps.

Le cadre théorique écosystémique de Bronfenbrenner (1994) peut être appliqué au décrochage scolaire. Tyler (2011) présente son propre modèle écologique qui établit la

relation entre les différents systèmes, comme le montre la figure 1 ci-dessous, avec quelques exemples dans chaque système.

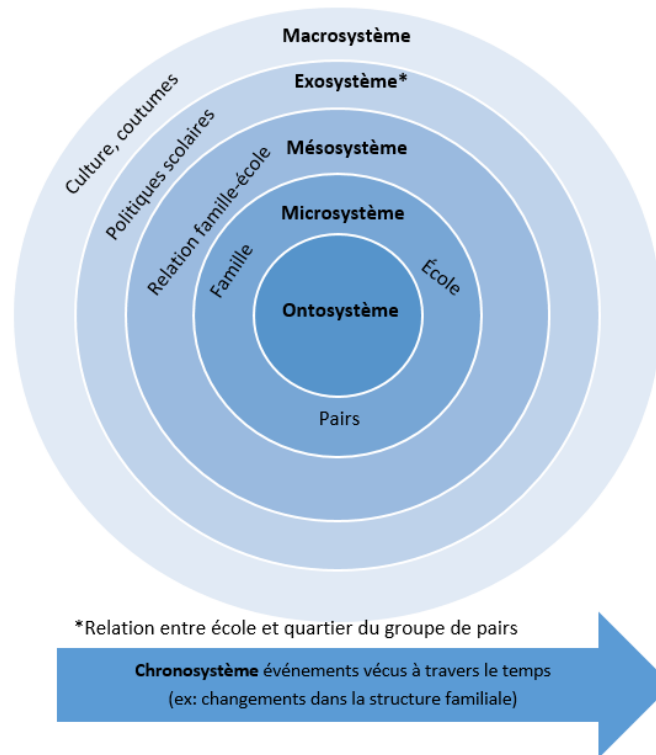


Figure 1: Le cadre théorique écosystémique Bronfenbrenner appliqué au décrochage scolaire selon Tyler (2011)

## 1.2 Les liens entre les facteurs de Janosz *et al.* (2000)

L'étude de Janosz *et al.* (2000) est menée selon une approche différente. Elle a été utilisée en sachant que les groupes de décrocheurs sont hétérogènes, mais que les autres études n'en tiennent pas compte. Janosz *et al.* (2000) créent quatre types de décrocheurs selon trois axes : les comportements inadaptés de l'adolescent à l'école, l'engagement scolaire et la réussite scolaire.

Les éléments pour déterminer le type de décrocheurs sont nombreux. Ils touchent l'ontosystème avec les comportements déviants (consommation de drogues, délinquance). Le microsystème école est étudié avec l'expérience scolaire : le rendement scolaire, l'engagement, le niveau de stress, les sanctions, l'implication et les comportements inadaptés. Le microsystème famille tient compte de l'expérience familiale et les relations avec les pairs. Janosz *et al.* (2000) ont un macrosystème avec les croyances aux normes conventionnelles et un mésosystème avec l'implication dans les loisirs. Lors de leurs mesures, Janosz *et al.* (2000) tiennent compte des événements marquants des décrocheurs, mais seulement avec leur intensité. Cet élément ressemble un peu à un chronosystème sans l'être tout à fait.

Janosz *et al.* (2000) décrivent un peu le lien entre les facteurs, mais ils étudient surtout l'intensité et la nature des difficultés vécues pour déterminer leur typologie pour ensuite utiliser une approche de prévention différente selon le groupe auquel l'élève se rattache. Créer une typologie implique nécessairement de regrouper les facteurs pour permettre une description plus fine qui permet justement des efforts préventifs ciblés.

Cette étude a été choisie préalablement parce qu'elle s'est faite avec un échantillon d'adolescents parlant français représentatif de l'Ile de Montréal, la même région et la même langue que dans l'échantillon utilisé dans cet essai. Par contre, comme nous l'aborderons plus en détail dans le prochain chapitre, les adolescents ont été choisis dans la population générale caucasienne contrairement à notre échantillon construit avec des élèves multiethniques placés en Centre Jeunesse ou ayant étudié en adaptation scolaire. L'idée de tenir compte que les groupes de décrocheurs sont hétérogènes a été ajoutée.

### **1.3 Les liens entre les facteurs de Finn (1989)**

Finn (1989) présente et compare deux modèles. Il explique le développement du processus de décrochage scolaire qui commence tôt chez l'élève et donc, cette étude se concentre surtout sur les facteurs scolaires. Le premier modèle, Frustration-estime de soi,

indique que pour éviter le décrochage scolaire, il faut augmenter le rendement scolaire. Il explique que les échecs à l'école sont le début d'un cycle qui peut mener le jeune à rejeter l'école ou à se sentir rejeté. Le second modèle, Participation-identification, affirme qu'un jeune a plus de chances de rester à l'école s'il y participe activement.

Quand on dresse des éléments de comparaison entre le modèle Frustration-estime de soi (Finn, 1989) et le modèle écologique, l'ontosystème pourrait être composé des facteurs *vision négative de soi-même* et *faible estime de soi*. Le microsystème école considèrerait le rendement scolaire et les comportements inadaptés à l'école. Il y a une interaction entre ces deux systèmes : un jeune qui ne réussit pas bien à l'école se voit négativement, ce qui l'entraîne à s'opposer à l'école. Un faible rendement débloquent un processus chez le jeune : il se voit négativement ce qui diminue son estime de lui-même. Il évite ensuite l'école, se comporte de façon inappropriée et quitte le milieu scolaire. Le faible rendement est donc déterminant dans le modèle frustration-estime de soi.

Dans le modèle participation-identification (Finn, 1989), l'ontosystème serait représenté par le sentiment d'aliénation du jeune et la persévérance. Le microsystème serait composé de la participation à l'école et de l'engagement scolaire.

Finn (1989) fait de nombreux liens entre ces facteurs. Le premier est que l'élève persévère s'il participe dans l'école et plus précisément en classe. Il s'engagera parce qu'il s'identifie à l'école et il augmentera ainsi son sentiment d'appartenance. Le second lien entre les facteurs est que pour que l'adolescent lise, étudie, mémorise et réponde aux questions, il faut minimalement qu'il participe activement, ce qui devrait entraîner une meilleure performance de l'élève et une amélioration de son habileté. Ensuite, la troisième relation entre les facteurs est qu'il y a quatre niveaux de participation. Au premier niveau, l'élève commence par dire oui, se prépare et donne des réponses aux questions de l'enseignant. Au deuxième niveau, il pose des questions, parle avec l'enseignant, est content de rester en classe après les cours, fait ses devoirs et les autres travaux requis. Le jeune participe à d'autres activités que ses travaux scolaires quand il monte au troisième

niveau. Au dernier niveau, il prend plus de responsabilités en étant au conseil des élèves ou dans différents comités. Enfin, le dernier lien que fait Finn (1989) entre ses facteurs est que si le jeune ne participe pas, il va se désengager de l'école. Lorsqu'il aura atteint un certain seuil de passivité, le jeune pourrait se sentir aliéné. C'est alors qu'augmente la probabilité qu'il s'absente, qu'il décroche et qu'il devienne délinquant. Donc, pour éviter le décrochage scolaire, il faut que l'adolescent participe durant son cheminement scolaire.

Une limite des résultats de Finn (1989) est qu'ils sont restreints aux facteurs scolaires. Comme Finn (1989) ne tient pas compte des facteurs familiaux et très peu des facteurs personnels, ce modèle reste un modèle théorique difficilement applicable à notre essai. Par contre, cet auteur amène un nouvel élément à notre recherche en tenant compte du facteur temps : le décrochage scolaire est un processus développemental qui commence à l'enfance.

#### **1.4 Les liens entre les facteurs de Battin-Pearson *et al.* (2000)**

Battin-Pearson *et al.* (2000) testent cinq modèles théoriques prédictifs du décrochage scolaire et ils confirment que le rendement scolaire est le meilleur prédicteur du décrochage scolaire. Si on considérait ce modèle à la lumière du modèle écosystémique, il pourrait être vu comme incluant plusieurs systèmes : un ontosystème, deux microsystèmes et un mésosystème qui met en lien les deux microsystèmes. En effet, l'ontosystème serait composé des facteurs personnels suivants : déviance générale, activité sexuelle, genre et ethnie. Il y a trois microsystèmes : la famille, les pairs et l'école. Le premier inclut les facteurs familiaux, les attentes parentales peu élevées sur le plan scolaire, les parents peu éduqués et le faible niveau socioéconomique de la famille. Le deuxième comprend les pairs et les liens qu'entretient l'adolescent avec des pairs déviants. Enfin, le troisième microsystème touche les facteurs scolaires suivants : rendement scolaire et faible lien avec l'école. Le mésosystème comprend la relation entre les microsystèmes école, pairs et famille. Sachant que les microsystèmes ont une influence sur l'ontosystème, nous remarquons que les pairs déviants ont une mauvaise influence sur l'adolescent et le niveau

socioéconomique de la famille a des retombées sur l'individu. Ensuite, en rapport avec l'école, les parents ont des attentes face au jeune. Enfin, il existe un lien entre le jeune et son école.

Pour prévenir le décrochage scolaire, il faut se concentrer sur le lien principal de ce modèle écologique : le rendement scolaire est influencé par tous les autres facteurs. Selon Battin-Pearson *et al.* (2000), il faut donc augmenter les réalisations scolaires pour aider le jeune à ne pas décrocher.

Malgré ses limites, ce cadre est pertinent. Il a intégré des facteurs familiaux incluant les pairs et les données sont recueillies à travers le temps. Mais surtout, l'échantillon utilisé est un peu particulier : il se concentre sur des milieux où la criminalité est élevée. Cette étude est centrée sur la délinquance. Sans être identique, il ressemble davantage à une partie de notre échantillon qui contient de jeunes contrevenants placés en Centre Jeunesse, plutôt que d'autres études basées sur la population générale. Cet échantillon nous servira d'exemple lors de l'analyse des données puisqu'il fait ressortir de nouveaux facteurs comme l'effet de la déviance générale et les liens avec les pairs déviants.

### **1.5 Les liens entre les facteurs de Fortin *et al.* (2012)**

Pour prédire le décrochage scolaire, Fortin et ses collaborateurs (2012) ont bâti un modèle multidimensionnel représenté par la figure 2 ci-dessous (Université de Sherbrooke, s.d.). On pourrait concevoir qu'ils utilisent un ontosystème avec les composantes genre et niveau socioéconomique qui influencent indirectement le décrochage scolaire. Le microsystème famille est composé de la relation parent-adolescent de même que dépression/difficultés familiales. Il y a ensuite le microsystème école avec les facteurs scolaires climat de classe, interactions en classe et rendement scolaire. Les relations entre la famille et le jeune ou l'école et le jeune montrent un lien réciproque entre les microsystèmes et l'ontosystème. Le système de l'école se complexifie, car Lessard *et al.* (2013, p.16) rapporte que chaque facteur scolaire est décomposé en trois variables :

« Ainsi, le climat de classe découle de la combinaison de l'ordre et de l'organisation, de l'environnement de la classe et du niveau d'engagement de l'élève alors que les interactions à l'école proviennent de la coopération en classe, du niveau de problèmes de comportement et de l'attitude de l'enseignant. Le rendement représente les notes reçues dans les trois matières de base (mathématiques, français, anglais). »

D'autres liens sont expliqués par Lessard *et al.* (2013, p.16) entre les microsystèmes et l'ontosystème et peuvent se placer dans un modèle écologique :

« le milieu socioéconomique duquel provient l'élève influence directement la relation parents-adolescent, les interactions à l'école et le rendement scolaire de l'élève. Les relations dans la famille influencent à leur tour la dépression et les difficultés familiales qui ont à leur tour une influence sur la perception qu'a l'élève du climat de classe. Ce facteur scolaire en influence un autre : le rendement scolaire. Toutefois, à notre avis, un des liens les plus importants dans ce modèle se situe entre les interactions à l'école et le rendement scolaire de l'élève puisque ce lien est bidirectionnel. Le facteur des interactions à l'école découle de l'attitude de l'enseignant envers l'élève et de sa perception de problèmes de comportement et de coopération en classe. Ainsi, l'enseignant qui adopte des attitudes négatives envers les élèves contribue à des interactions négatives qui influencent à la baisse le rendement de l'élève. De plus, face à un rendement diminué, les interactions deviennent plus négatives. »

Or, le rendement scolaire est le prédicteur le plus robuste du décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Fortin *et al.*, 2012) et donc, en prévention, des interventions pour améliorer la réussite scolaire de l'élève devront être faites.



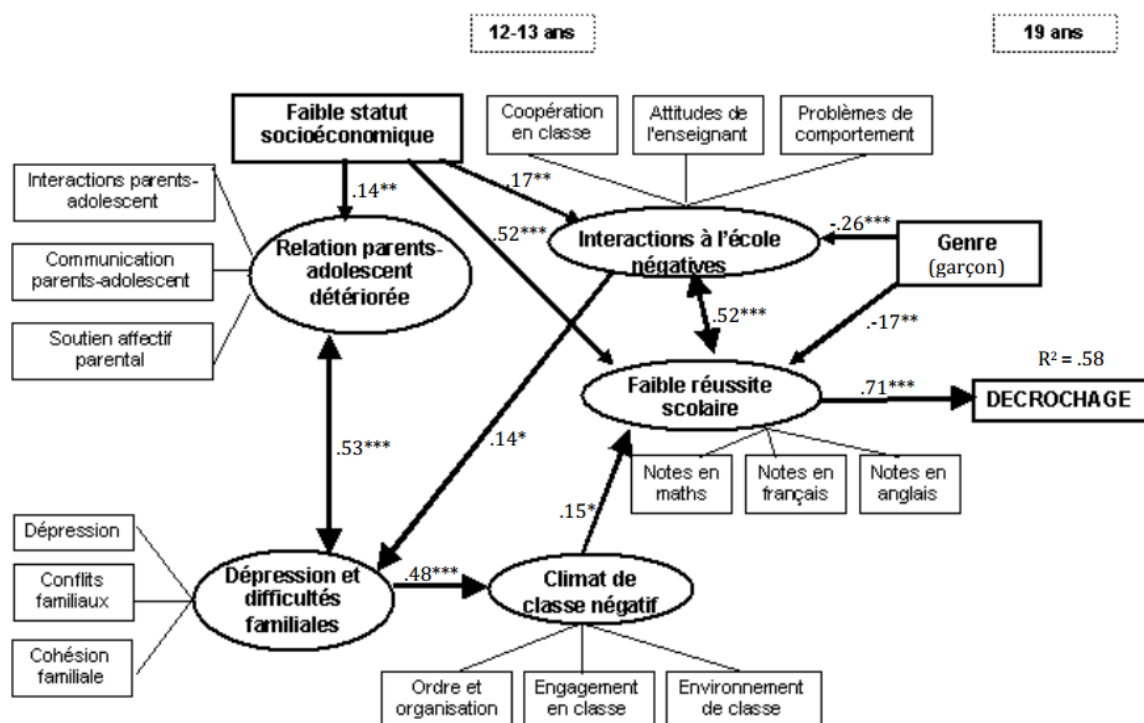


Figure 2: Modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire selon Fortin *et al.* (2012)

Le modèle théorique prédictif du décrochage scolaire nous apporte de nouveaux éléments de réponse à notre question de recherche parce qu'il y a des composantes supplémentaires aux facteurs scolaires qui n'étaient pas présentées auparavant, tels le climat de classe, la relation élève-enseignant et l'attitude des enseignants envers l'élève (Fortin *et al.*, 2012). De plus, il tient compte de facteurs provenant des trois grands axes, contrairement à des études précédentes.

### 1.6 Les liens entre les facteurs de Garnier *et al.* (1997)

Garnier *et al.* (1997) mesurent et comparent l'influence à long terme des facteurs personnels, familiaux et scolaires sur le décrochage. Les résultats de cette recherche montrent l'importance d'inclure les facteurs familiaux en bas âge dans l'étude. Les facteurs personnels sont la consommation de substances, le niveau de stress de l'adolescent et ses

compétences cognitives. Le stress a été mesuré à l'aide des événements majeurs vécus par l'adolescent dans les six mois précédents. Les facteurs familiaux sont l'exposition à la consommation de substances, le niveau de stress familial, le niveau socioéconomique, l'engagement de la famille dans les valeurs non conventionnelles. Enfin, les facteurs scolaires sont l'exposition à des substances ainsi que le rendement et le potentiel scolaires.

Cette fois, l'équivalent de ce cadre dans un modèle écologique utilise quatre systèmes. Les facteurs personnels composent l'ontosystème. Les facteurs familiaux et scolaires constituent le microsystème. Les valeurs représentent le macrosystème. Le système temps, le chronosystème, est inclus dans ce modèle. Il y a de nombreux liens dans ce modèle pour prédire le décrochage scolaire. Dont ceux décrits ci-dessous (*Ibid*) :

- Lorsqu'un jeune a un rendement et un potentiel scolaires faibles, qu'il consomme beaucoup et s'il vit dans une famille stressée, il a une forte probabilité de décrocher de l'école.
- Il est plus difficile de prédire qu'un jeune décrochera s'il fait partie d'une famille non conventionnelle et qu'il est fortement engagé dans des valeurs d'un mode de vie sain. De plus, ces facteurs le protègent à long terme parce qu'il commence l'école avec de grandes habiletés.
- Une importance est accordée au lien entre le chronosystème et le microsystème famille, car les facteurs familiaux doivent être considérés dès l'enfance, d'où l'importance d'une étude longitudinale.
- Les jeunes provenant d'une famille non conventionnelle sont plus exposés à l'utilisation de drogues.
- L'exposition à la consommation de drogues crée plus de stress et augmente la probabilité que le jeune prenne des substances. Ces deux derniers facteurs accroissent les difficultés scolaires.
- Une famille non conventionnelle est liée à un faible engagement dans les valeurs seulement si le jeune est très exposé à la consommation de substances.
- Une famille très stressée prédit des difficultés scolaires au primaire et au secondaire.
- Un jeune qui a un rendement scolaire et une motivation moins élevée consommera davantage.
- Les facteurs familiaux influencent fortement les comportements d'un jeune.
- Le mode de vie et les valeurs d'une famille influencent le développement de l'enfant pour ce qui est de l'exposition à la drogue, des aptitudes nécessaires au début du parcours scolaire et de ses comportements au préscolaire.

Quelques raisons nous ont poussé à étudier les écrits de Garnier *et al.* (1997). Ils ajoutent beaucoup de facteurs qui influencent le décrochage scolaire. Ils tiennent compte d'évènements majeurs dans la vie de l'adolescent. Enfin, comme le cadre précédent, ce cadre utilise les trois grands axes : les facteurs personnels, familiaux et scolaires.

De plus, tout comme a été démontré dans le cadre de Finn (1989), ce cadre présente le décrochage scolaire comme un processus de développement qui commence dès les premières années à l'école. De plus, il le considère dans son ensemble avec des facteurs personnels, familiaux, et scolaires. Le chronosystème a une importance dans ce modèle. En effet, il faut voir le décrochage scolaire comme un long processus composé de faits marquants tels un divorce ou un conflit parental ou avec ses pairs. Ces évènements agissent sur les différentes personnes régulièrement fréquentées par le jeune et sur l'adolescent lui-même. Ce processus commence lorsque l'individu est très jeune. Il faut donc déceler ces influences en bas âge.

Pour atteindre notre objectif général qui est de décrire des parcours improbables de décrocheurs qui ont réussi, l'étude des cadres théoriques nous a aidés à identifier des éléments à considérer. Il faut décrire les parcours en considérant les facteurs des trois grands axes, c'est-à-dire les sphères personnelle, familiale et scolaire du jeune. Pour chacune des trois sphères, ces chercheurs ont précisé les facteurs à prendre en compte et comment ils sont interreliés.

De plus, Garnier *et al.* (1997) ont ajouté un élément clé à retenir dans notre description de parcours. C'est le chronosystème du cadre de Bronfenbrenner (1994). Ce système basé sur le temps apportera des informations sur la chronologie des évènements qui sont vécus par le jeune ou sa famille, les changements qu'ils auront à faire ensuite et la façon dont leur développement sera affecté. Les évènements peuvent être des périodes de transition comme l'entrée à l'école ou l'entrée dans l'adolescence, une nouvelle situation à laquelle le jeune sera confronté comme la naissance d'un enfant ou bien des effets cumulatifs dus à plusieurs évènements stressants. Considérer le chronosystème permet

d'analyser l'évolution d'un individu et de sa famille. « D'un point de vue écologique, la connaissance de l'histoire des systèmes est essentielle à la compréhension du présent (Pauzé, s.d).»

## 2. PRÉSENTATION DES OBJECTIFS ET DE LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Notre objectif général est de décrire des parcours improbables de décrocheurs qui ont réussi. La réussite étant vague, nous avons recueilli certains critères présents dans les écrits pour préciser à quoi peut ressembler la réussite. Un critère est l'insertion socioprofessionnelle, un autre est le retour aux études et enfin, la productivité au sein de la communauté. Pour décrire ces parcours, l'étude des cadres théoriques a ajouté que nous devons tenir compte des éléments ou des événements qui ont mené un décrocheur à la réussite. Notre question spécifique de recherche s'est ainsi précisée : comment un jeune en arrive-t-il à suivre un parcours, improbable, de décrocheur à raccrocheur ou citoyen actif/productif dans la communauté ?

Pour y répondre, notre premier objectif spécifique est d'analyser le risque de décrochage des jeunes pour y trouver des pistes d'où partent les parcours improbables. Ensuite, notre deuxième objectif spécifique est d'identifier, dans le discours des jeunes qui ont décroché, mais ont réussi, des événements marquants au fil du temps.

Le prochain chapitre sur la méthodologie apportera des précisions sur la façon d'atteindre nos objectifs spécifiques. Nous expliquerons les différentes approches utilisées pour répondre à notre question spécifique de recherche.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre s'intéresse à la méthodologie utilisée en accord avec les caractéristiques liées à cette recherche. En lien avec le chapitre précédent, nous expliquerons les diverses approches qui sont envisagées pour atteindre les objectifs de la recherche.

#### **1. DEVIS DE RECHERCHE**

À la suite d'une analyse plus approfondie, nous en sommes venus à la conclusion que le devis recherche-exploratoire convenait à notre projet de recherche, puisque nous voulons démontrer, avec l'appui d'un questionnaire ainsi que des études de cas, que le décrochage scolaire n'est pas une fatalité. De ce fait, il s'agit d'une forme de recherche pour laquelle nous n'avons que très peu d'information, la raison étant que très peu de recherches furent réalisées dans ce domaine bien précis. Le choix d'utiliser un devis exploratoire nous permettra de jumeler diverses approches pour tenter de répondre à notre question de recherche. Nous découvrirons, dans les prochaines pages, les différents outils questionnaire et le protocole d'entrevues.

#### **2. PARTICIPANTS À LA RECHERCHE ET EXCLUSIONS**

Pour cette étude, nous avons sélectionné deux types de participants. Pour répondre au premier objectif spécifique de recherche, le premier type de participant est un élève, présentement au niveau secondaire, qui présente un haut risque de décrochage. Avec ce type de participants, nous utiliserons le questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS) de Potvin *et al.* (2003). Pour répondre au deuxième objectif

spécifique de recherche, le second type de participant recherché a déjà quitté les bancs de l'école depuis plus d'un an et est actif dans le monde du travail.

## **2.1 Les participants du questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire**

Nous avons fait passer le questionnaire de Potvin *et al.* (2003) à l'ensemble des apprenants se trouvant dans le Centre jeunesse de Rivière-des-Prairies, c'est-à-dire à trente-cinq élèves. La passation s'est déroulée sous la supervision d'enseignants qui mirent les élèves au courant des intentions du questionnaire. Les apprenants ne désirant pas remplir le questionnaire ne furent pas pénalisés. Les apprenants qui ne comprenaient pas une question avaient l'aide de l'enseignant (e).

Durant la période de passation, six élèves, normalement présents dans les classes, n'ont pas rempli le questionnaire (DEMS). Ces derniers étaient soit en fugue du Centre, en arrêt d'agir et confinés à leur unité, en rendez-vous médical ou à la cour. Nous n'avons pas eu la chance de trouver une nouvelle date pour que ces jeunes puissent, eux aussi, remplir le questionnaire. Nous avons eu l'autorisation de planifier une période pour des groupes se trouvant dans le Centre jeunesse entre le 19 octobre et le 22 octobre 2015. Le Centre est divisé en deux sections distinctes. La première est celle qui accueille les jeunes sous la supervision de la Direction de la Protection de la Jeunesse (DPJ). Dans cette section, nous retrouvons six unités de vie pouvant accueillir un maximum de douze jeunes par unité. La grande majorité de ces jeunes poursuivent leur scolarité via les cours dispensés par l'école secondaire La Passerelle. La clientèle visée par cette recherche est directement en accord avec la clientèle présente dans le centre jeunesse, c'est-à-dire des jeunes qui ont un grand risque de décrocher de l'école s'ils n'ont pas l'encadrement nécessaire.

La seconde section du Centre accueille des jeunes étant sous l'autorité de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (Gouvernement du Canada, 2016). Ces jeunes ne peuvent avoir accès ni communiquer avec les autres élèves du Centre. Ils vivent

en unité de surveillance et poursuivent leur avancées pédagogiques, sous la supervision d'enseignants de l'école La Passerelle, dans un local adjacent à leur unité de vie.

Nous avons exclu les élèves qui représentaient un risque trop élevé pour la sécurité. Étant au nombre de quatre, ces élèves sont généralement mis à l'écart et suivent un parcours scolaire individualisé. Nous n'avons pas pu distribuer le questionnaire auprès de cinq jeunes puisque ces derniers ne poursuivent pas leur étude due à des problématiques de gestion personnelle. Ces jeunes restent dans les unités et sont suivis par des professionnels de la santé. En tout, et pour diverses raisons, un total de 17 élèves ne furent pas pris en compte dans le cadre de cette recherche.

## **2.2 Les participants au protocole d'entrevue**

Le protocole d'entrevue utilisé est celui de Fortin *et al.* (2004). Celui-ci vise à combler deux buts. Le premier est d'identifier les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires présents durant le cheminement des élèves qui ont décroché. Le deuxième est de décrire les cheminements des décrocheurs et décrocheuses dans deux milieux de vie, la famille et l'école (Lessard *et al.*, 2007).

Dès le début de cet essai, nous visions un total de 10 participants pour cette portion de l'étude. Bien qu'ayant des parcours menant au décrochage scolaire, plusieurs d'entre eux ne respectaient pas les critères de notre essai. Nous recherchions des participants, qui malgré un cheminement personnel et scolaire problématique, ont été en mesure d'atteindre un certain seuil de réussite. Les études démontrent que les décrocheurs ne réussissent qu'à obtenir des emplois précaires et ne dépassent que très rarement le salaire minimum (Bouchard, 2001; Cyr, 2016). Néanmoins, certains fonctionnent relativement bien. Nous avons recherché, parmi les candidats potentiels pour l'étude, ceux ou celles qui, malgré les difficultés rencontrées, avaient réussi à ne pas être dépendants de la société et arboraient un certain niveau de réussite sociale et économique.

Pour trouver d'anciens élèves qui ont décroché avant d'avoir terminé leurs études secondaires, nous avons fait des recherches le réseau social Facebook par lequel nous avons retrouvé plus de vingt anciens élèves. En entrant en contact avec eux, nous avons constaté que plusieurs d'entre eux avaient gardé contact avec d'autres anciens élèves. Rapidement, le nombre d'élèves qui nous était accessible pour cette recherche est passé d'une dizaine à plus de trente. Des discussions ont été entamées avec ces anciens élèves. À la suite de rencontres en personne, d'entrevues téléphoniques ou via l'application Skype, nous avons été en mesure de rencontrer, dès le mois d'octobre 2015, plusieurs anciens élèves qui désiraient prendre part à l'étude.

Bien que le nombre d'élèves potentiels fût plus important, trois n'ont pas donné leur consentement pour faire partie de l'étude et ont donc refusé de passer l'entrevue. Un participant a abandonné l'école avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent et n'était pas inscrit dans une formation depuis plus d'un an. Ainsi, ce jeune ne répondait pas au critère de sélection (être décrocheur selon la définition du Ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2015)). Un dernier ne répondait pas au critère parce qu'il n'a pas réussi en tant que raccrocheur ou citoyen actif/ productif dans la communauté. C'est pourquoi cette recherche a été menée auprès d'un échantillonnage final de cinq décrocheurs. Nous avons donc passé une entrevue complète avec cinq jeunes. Il est important de noter que certains de ces élèves s'inscrivent dans une formation préparatoire menant vers le marché du travail plus tard, à l'âge adulte.

Nous voulions connaître le cheminement personnel du participant dans le but de mieux comprendre les raisons de son abandon scolaire. Pour ce faire, le protocole d'entrevue utilisé questionnait le participant sur son parcours scolaire depuis le primaire jusqu'au niveau secondaire. Son histoire, personnelle et familiale, était également interrogée dans le but de mieux comprendre les interactions entre l'école et son environnement personnel.



Les entrevues ont été réalisées entre le mois d'octobre 2015 et la fin juillet 2016. Ces entrevues ont été enregistrées puis retranscrites. Nous avons, par la suite, analysé les réponses des participants pour vérifier que les élèves avaient répondu à l'ensemble des questions et que les questionnaires étaient valides. Nous présenterons le résultat de cette analyse dans le chapitre suivant.

### 3. INSTRUMENTS DE MESURE, COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES

Deux instruments de mesure ont été utilisés dans le cadre de cet essai. Avec ces deux instruments, sous la forme d'un questionnaire et d'un protocole d'entrevue, nous avons recueilli et analysé les données nécessaires pour répondre à notre objectif de recherche. La description de ces instruments suit.

#### 3.1. Le questionnaire de Potvin *et al.* (2003)

Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS, Potvin *et al.*, 2003) vise à identifier les caractéristiques des élèves à risque de décrochage scolaire. Son utilisation permet de démontrer que les jeunes du Centre Jeunesse Rivière-des-Prairies sont majoritairement à risque de décrochage scolaire. Nous pourrions, avec l'aide de cet outil, définir plus précisément le niveau de ce risque chez les 35 élèves participants. Le but était également de connaître leur perception de leur place et leur progression dans le milieu scolaire. Le Centre Jeunesse qui a permis cette étude est le Centre Jeunesse de Rivière-des-Prairies.

##### 3.1.1 Choix de l'outil

Nous recherchions un outil qui permettrait d'évaluer le risque de décrochage scolaire pour les élèves de l'école secondaire La Passerelle. Le questionnaire sur le décrochage scolaire de Potvin *et al.* (2003) permet d'atteindre ce but. Le questionnaire

identifie les élèves à risque, l'intensité globale du risque (faible à sévère) et le niveau de risque pour chaque dimension du questionnaire et permet d'obtenir un portrait global de l'ensemble de l'école (Fortin et Potvin, 2012). Les questions sont à choix de réponses avec des échelles de deux à quatre points. Les trente-trois questions mesurent trente-trois items qui sont divisés selon cinq sous-échelles : la réussite scolaire (perception de son niveau scolaire), l'engagement parental, les aspirations scolaires, l'attitude envers l'école et la supervision parentale.

La méthode d'analyse de risque est prescrite par les auteurs du questionnaire dans Potvin *et al.* (2003). La grille de correction qu'ils fournissent convertit les réponses en scores par sous-échelles et permet de convertir les réponses pour mesurer le niveau de risque avec chaque dimension du questionnaire. La somme des scores pour chaque dimension se traduit en niveau de risque et permettra ensuite de mesurer l'intensité du niveau de risque global sous l'échelle totale. Sauf exceptions, le jeune est considéré à risque de décrochage scolaire s'il est à risque dans au moins une des cinq sous-échelles. Les résultats par sous-échelles ont fourni des pistes d'où partent les parcours improbables. Rappelons que nous avons ajouté « ou ceux qui les représentent » à toutes les questions indiquant le mot parent, ce qui modifie le sens de ces sous-échelles.

Avant de pouvoir questionner les apprenants du Centre jeunesse de Rivière-des-Prairies, il nous a fallu demander des autorisations. Nous avons, dès le départ, demandé l'autorisation auprès de la direction de l'école secondaire La Passerelle. Cette dernière est l'école qui dispense les cours auprès des élèves du Centre. La direction de l'école La Passerelle a demandé d'apporter des modifications mineures au questionnaire. La direction de l'école La Passerelle a demandé d'apporter deux modifications mineures. Nous devions analyser les demandes de la Direction pour nous assurer que ces modifications n'auraient pas d'impacts sur les résultats.

La première modification a eu comme but d'incorporer « ou ceux qui les représentent » à toutes les questions indiquant le mot parent. Cet ajout n'est pas banal en

soi, puisque près de la moitié des apprenants qui sont sous la garde de l'État n'ont pas de parents au sens propre du terme. C'est le Centre qui fait office de tuteur légal en ce qui a trait à l'enfant qui est sous la garde du Direction de la Protection de la Jeunesse.

Par la suite, le questionnaire demandait des renseignements auxquels nous n'avions pas accès. Le nom du participant fut remplacé par un code. Ce code ne permet pas d'identifier directement le participant. Aussi, nous avons enlevé, du questionnaire original, la portion concernant le parcours de formation, puisque tous les élèves du Centre doivent suivre le programme de formation générale. Nous avons également enlevé du questionnaire la question touchant les programmes de formation particuliers, pour les mêmes raisons que la question précédente. Nous avons pris la décision de supprimer ces deux questions puisque nous étions convaincus qu'elles n'auraient aucun impact sur nos résultats. Une fois que nous avons apporté les modifications demandées par la direction de l'école La Passerelle, nous avons obtenu l'autorisation de distribuer le questionnaire dans les classes.

Une fois les autorisations obtenues de la part de la direction de l'école secondaire La Passerelle, il nous a fallu l'autorisation des autorités du Centre jeunesse de Rivière-des-Prairies. Une rencontre eut lieu pour expliquer en détail les raisons de ce projet de recherche. Une fois avoir répondu aux questions des principaux intervenants du Centre jeunesse, nous avons obtenu les autorisations de présenter le questionnaire sur le décrochage scolaire aux élèves. Bien que cela aurait été préférable, nous n'avons pas utilisé de formulaire de consentement pour la raison qu'il nous était impossible d'obtenir les signatures des élèves ou des parents. En effet, dans un contexte carcéral ou de DPJ, le centre jeunesse a l'obligation, dans ses politiques, de protéger l'identité de l'élève. Voir le nom d'un parent sur un formulaire de consentement permettrait l'identification de l'élève. Par contre, nous avons obtenu les autorisations écrites de la part de toutes les personnes responsables.

### 3.2. Protocole d'entrevue

Le protocole d'entrevue permet de répondre au deuxième objectif spécifique de recherche en aidant à cerner les circonstances ayant conduit un participant à décrocher de l'école. De plus, il permet d'entrevoir le parcours du participant depuis son entrée à l'école primaire jusqu'au moment de sa prise de décision de vouloir abandonner l'école.

Le protocole d'entrevue permet d'uniformiser les échanges avec les anciens élèves. Par ce protocole, nous questionnons de manière schématisée quelques-uns de mes anciens élèves qui ont malheureusement décroché pour connaître la progression des éléments qui ont joué un rôle dans leur décision de quitter l'école avant d'avoir obtenu un diplôme. En ayant un protocole commun pour chacun des participants à l'étude, nous sommes en mesure d'interpréter les données recueillies.

Plus précisément, nous avons passé une entrevue complète avec cinq jeunes qui ont décroché, mais ont réussi, et nous avons identifié, dans leur discours des événements marquants au fil du temps. Le protocole d'entrevue de Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Lessard (2004) a permis d'écrire l'histoire de chacun et de dégager les événements marquants des jeunes. Ces derniers ont été placés sur une ligne du temps pour chacun. Nous avons utilisé une légende de couleur rappelant les catégories de facteurs de risque des chapitres un et deux pour classifier les événements personnels, familiaux ou avec les pairs et pour ceux concernant l'école. L'analyse du discours s'est faite en utilisant les premières étapes de la théorisation ancrée, par des appuis scientifiques, afin de dégager les grands thèmes qui émergent du discours de ces jeunes.

## 4. ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

Nous avons respecté la « Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains » de l'Université de Sherbrooke (2008). Le premier principe étant « Intégrité scientifique », la collecte et l'analyse des données furent

approuvées par notre directrice de recherche. Le fait d'enseigner aux élèves qui participent à l'étude pouvait laisser entrevoir un conflit d'intérêts. Nous avons pris grand soin de ne pas pouvoir associer un questionnaire à l'un des participants. Pour y parvenir, les noms ont été remplacés par un code qui n'indiquait que le groupe d'appartenance et non le nom des participants. De plus, les questionnaires furent numérotés avec des codes et ensuite distribués au hasard à travers un groupe, ne laissant aucune chance d'identifier quel questionnaire fut rempli par l'élève en connaissant le bureau dans la classe qu'il occupe. Cette réalisation permet de respecter le deuxième principe « Intégrité de la personne » dans son ensemble.

En ce qui touche le troisième principe, qui concerne le volet « Respect de la dignité et de la vie privée », nous avons averti les élèves et les personnes qui ont la responsabilité de ces jeunes des raisons de la recherche. Si des questions étaient posées, nous avons pris le temps d'y répondre. Nous avons également pris le temps d'expliquer, en détail, les raisons de notre recherche à toute personne qui le désirait. Pour terminer, dans le but de respecter le dernier principe de la « Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains », nous avons laissé le choix aux élèves de répondre ou non au *Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS)* de Potvin *et al.* (2003). Concernant les rencontres avec les élèves qui ont décroché, les mêmes principes s'appliquent pour ce qui est du protocole d'entrevue et la cueillette des données.

Avant la passation du questionnaire DEMS dans les différentes classes, notre prémisses était que la grande majorité des apprenants n'avaient qu'une très faible perception de l'importance de l'école pour leur avenir. Les résultats démontrent que la réalité n'est pas aussi simple. Nous présenterons les résultats et aborderons l'analyse des données lors du prochain chapitre.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### RÉSULTATS

Ce chapitre traite les résultats de l'analyse des données que nous avons collectées. Il se divise en deux parties qui répondront chacune à un de nos deux objectifs spécifiques tels que décrits dans la deuxième section du chapitre deux.

#### 1. PREMIER OBJECTIF SPÉCIFIQUE

Notre premier objectif spécifique visait à analyser le risque de décrochage des jeunes pour y trouver des pistes d'où partent les parcours improbables. Pour ce faire, trente-cinq jeunes ont rempli le questionnaire Potvin *et al.* (2003).

Les questions mesurent des items. Ces dernières sont divisées selon cinq sous-échelles composées de 4 à 10 items : la réussite scolaire (perception de son niveau scolaire), l'engagement parental, les aspirations scolaires, l'attitude envers l'école et la supervision parentale. Rappelons que nous avons ajouté « ou ceux qui les représentent » à toutes les questions indiquant le mot parent, ce qui modifie le sens de ces sous-échelles. La grille de correction fournie par les auteurs du questionnaire permet de convertir les réponses pour mesurer le niveau de risque avec chaque dimension du questionnaire et permettra ensuite de mesurer l'intensité du niveau de risque global sous l'échelle totale. Ainsi, nous aurons un portrait global de l'ensemble de l'école. Les niveaux de risque sont : aucun, faible, modéré ou sévère.

Le tableau 3 montre les résultats obtenus. Sous l'échelle totale, on remarque que 31 des 35 jeunes du Centre Jeunesse Rivière-des-Prairies, soit 89%, sont à risque de décrochage scolaire. Ce pourcentage très élevé était attendu, vu la nature de l'école choisie. Plus précisément, 11% ne présente aucun risque, 46%, un niveau faible, 17% un niveau modéré et 26% un niveau sévère.

Pour l'échelle *implication parentale*, 7 jeunes présentent un risque de décrochage scolaire; selon l'échelle *attitude envers l'école*, c'est 20; pour *la perception de son niveau scolaire*, c'est 25; pour *la supervision parentale*, c'est 24 et *les aspirations scolaires*, c'est au nombre de 14. Ces résultats par sous-échelles peuvent fournir de nouvelles pistes d'où partent les parcours improbables.

Tableau 3: Niveau de risque de décrochage scolaire à l'école La Passerelle

Échelles	Niveau de risque							
	Aucun		Faible		Modéré		Sévère	
Décrochage (échelle totale)	4	11%	16	46%	6	17%	9	26%
Implication parentale	28	80%	7	20%				
Attitude envers l'école	15	43%	12	34%	5	14%	3	9%
Perception de son niveau scolaire	10	29%	8	23%	9	26%	8	23%
Supervision parentale	11	31%	5	14%	9	26%	10	29%
Aspirations scolaires	21	60%	14	40%				

Ce tableau nous donne une vision de la situation en identifiant les facteurs ou dimensions plus problématiques de l'école. En effet, la probabilité d'être à risque est élevée pour les jeunes de ce centre si on regarde les dix questions en lien avec la perception de son niveau de réussite scolaire (71%) et les sept portant sur la supervision parentale ou ceux qui les représentent (69%). Au contraire, celle pour l'engagement parental ou ceux qui les représentent est faible (20%), augmentant les chances de succès de ces jeunes.

## 2. SECOND OBJECTIF SPÉCIFIQUE

Le deuxième objectif spécifique était d'identifier, dans le parcours des jeunes qui ont décroché, mais aussi réussi, des événements marquants au fil du temps. Il y aura des événements négatifs qui expliqueront leur décrochage et d'autres, positifs, qui peuvent nous faire comprendre leur réussite. Nous avons passé une entrevue complète avec cinq jeunes. Pour analyser leurs réponses, nous avons utilisé une ligne du temps pour chacun. Nous avons utilisé une légende de couleur rappelant les catégories de facteurs de risque vues aux

chapitres un et deux pour classifier les événements: vert pour les événements personnels, bleu pour ceux qui sont familiaux ou avec les pairs et jaune pour ceux concernant l'école. Les cinq prochaines sections décriront l'histoire de chacun présentée sous forme de texte et de ligne du temps.

## **2.1. Francis, l'aimé de sa famille**

Dès le départ, il faut savoir que Francis a tout ce qu'il doit avoir pour réussir dans la vie. En effet, il a une famille aimante et aidante, au-dessus de la classe moyenne, un milieu social dans les normes, un physique de sportif et un leadership naturel faisant en sorte d'avoir beaucoup d'amis autour de lui. Toutefois, contrairement à tous ces stéréotypes, Francis est un dernier de classe. Rapidement, il comprend que l'école, ce n'est pas pour lui.

Au primaire, il y met tous les efforts. Il va à toutes les récupérations. Ses parents investissent dans un professeur à domicile. Rien n'y fait. Les résultats ne sont pas au rendez-vous. Tout au long du primaire, le comportement de Francis est conforme aux normes. Il aime l'école et ses enseignants même s'il ne réussit pas. Selon ses dires, il ne comprend pas comment il a pu faire pour se rendre au niveau secondaire. C'est à ce moment que les choses se compliquent. Il a beaucoup de difficultés à s'adapter aux nombreux changements. Il n'aime pas le fait d'avoir autant d'enseignants, de changer constamment de classe, d'être moins encadré et moins surveillé.

Il commence à moins s'investir dans ses études. Il traîne avec des pairs qui l'influencent négativement. Ses notes, déjà basses, sont en chute libre. Il n'aime plus l'école. Il sait qu'il ne va pas réussir. Il ne comprend pas pourquoi il doit y aller puisqu'il ne comprend jamais rien de toute manière. Après avoir doublé son secondaire 2, sous la pression de ses parents, il est placé dans une classe adaptée. À partir de là, son comportement se criminalise. Il se tient avec des membres de gang de rue. Il traîne dans les rues le soir et est impliqué dans divers larcins. Pourtant, il ne rate aucune journée d'école. Il



ne veut pas déplaire à ses parents. À 16 ans, il est invité à s'inscrire aux adultes. Il refuse. On le place dans une classe spéciale avec des élèves n'ayant pas le profil nécessaire pour réussir. Le but de la classe : former les élèves pour que ces derniers aillent sur le marché du travail.

Il passe deux ans dans cet environnement qui lui convient. Il complète son secondaire 3 adapté puis, au tournant de ses 18 ans, l'école lui indique qu'elle ne va pas le reprendre et qu'il doit aller s'inscrire aux adultes. Toutefois, pour atteindre son objectif de carrière, il doit obtenir son secondaire 4 pour s'inscrire dans le DEP de conducteur de machineries lourdes. Le manque d'encadrement de l'école des adultes va faire en sorte qu'il abandonnera ses études quelques mois plus tard avec l'approbation de ses parents. Au début de la vingtaine, il s'inscrit au test de développement général (TDG) qu'il réussit. Aujourd'hui âgé de 26 ans et après un parcours plus qu'atypique, il a complété ses cartes de compétences comme conducteur de pelle mécanique et travaille aux remblais du futur pont Champlain. Il voyage aussi à travers le Canada. La figure 3 présente les événements marquants de l'histoire de Francis sous forme d'une ligne de temps.

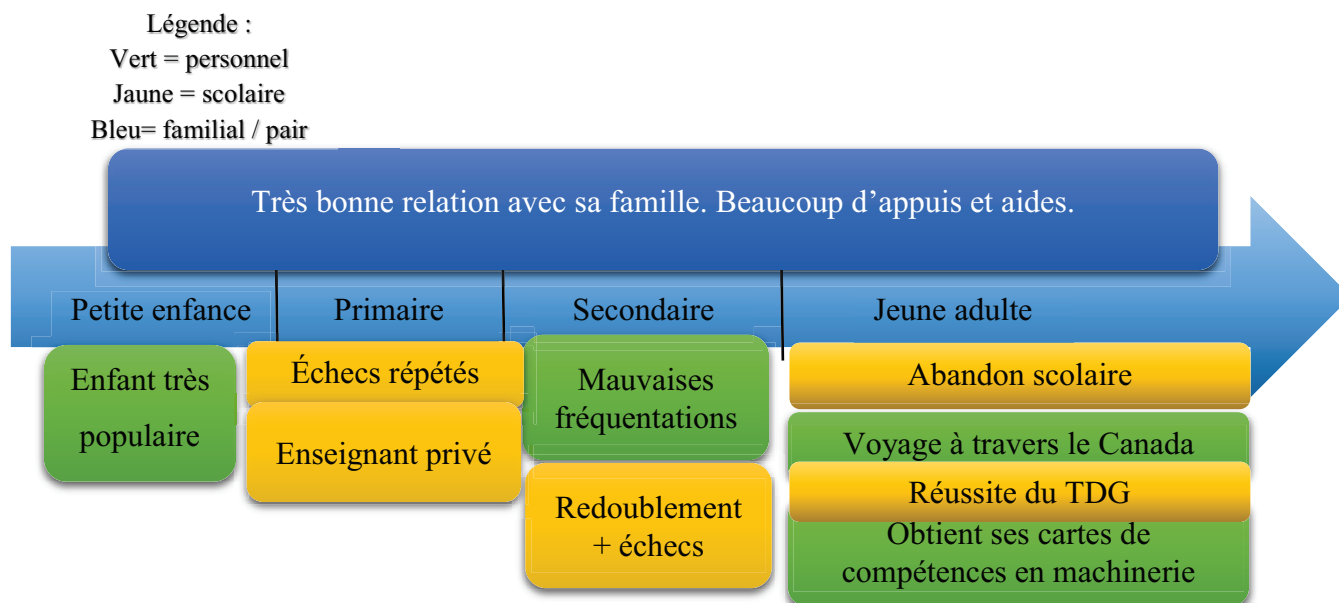


Figure 3: ligne du temps décrivant les événements marquants vécus par Francis

Bien que les événements négatifs forment la personnalité des jeunes et peuvent contribuer à leur succès, ceux qui sont positifs le font davantage. Voici donc ceux qui sont retenus dans le cas de Francis : les moments forts qui peuvent expliquer son succès comme raccrocheur ou citoyen productif sont une enfance marquée par sa popularité auprès de ses pairs et du grand soutien de sa famille, un enseignement privé au primaire, la réussite de son TDG, des voyages à travers le Canada ainsi que l'obtention de ses cartes de compétence en machinerie.

## **2.2. Julie, la combattante**

Issue d'une famille très présente dans sa vie, Julie entame ses études en éprouvant rapidement des difficultés. Elle se sent différente des autres enfants qui arrivent à comprendre les notions beaucoup plus rapidement qu'elle. Même avec l'aide de ses parents pour faire ses travaux, elle est très déçue de ses résultats. Pourtant, réussir à l'école est très important pour Julie. Elle ne veut pas décevoir ses parents. Elle en fait un combat et y consacre donc énormément d'énergie pour des résultats plus que faibles. Le découragement se fait sentir chez elle et elle commence à éprouver des problèmes de comportement en classe.

Dès sa 4<sup>e</sup> année du primaire, ses parents l'aident du mieux qu'ils le peuvent, allant même jusqu'à faire venir une enseignante à la maison pour des leçons plus personnalisées. Rien n'y fait, les résultats ne sont pas au rendez-vous et elle redouble son année. Son comportement est de plus en plus négatif et elle se retrouve l'année suivante dans une classe avec d'autres élèves éprouvant des problématiques. C'est à partir de là que la relation entre Julie et l'école se détériore. Elle se sent rejetée et éprouve de plus en plus d'hostilité envers toute forme d'autorité.

Au secondaire, la situation empire. Selon elle, les enseignants sont méchants et ne font que rire de ses difficultés. Expulsions de classe et renvois sont son lot quotidien. Ses

parents, exaspérés, ne savent plus quoi faire. Elle est incontrôlable. Sa relation avec les membres de sa famille est très négative. Ces derniers ne s'intéressent plus à son quotidien. Pourtant, elle souhaite réussir. Elle est présente tous les jours et ne fait jamais l'école buissonnière. Néanmoins, elle ne vit que des échecs à répétitions. Des idées noires la hantent et elle commence à consommer drogues et alcool.

À 17 ans, après avoir vécu deux redoublements en trois ans et un comportement limite, l'école lui annonce qu'elle n'est plus la bienvenue. À partir de ce moment, elle commence à travailler pour gagner de l'argent. Elle estime que la meilleure décision qu'elle a prise a été de ne pas aller étudier aux adultes et de travailler. Cela lui a ouvert les yeux sur les limites de ce mode de vie. Que sans diplomation, elle n'aurait que des emplois précaires et à très faibles revenus. À 22 ans, elle entame, avec le soutien de sa famille, des études avec un professeur privé pour la préparer au test de développement général (TDG). Après la réussite de ce test, elle s'inscrit au cours en coiffure qu'elle va aimer et réussir. Aujourd'hui, elle pratique le métier de coiffeuse et voit l'avenir avec entrain.

La figure 4 présente les événements marquants de l'histoire de Julie sous forme d'une ligne de temps. On y voit que pour Julie, les événements positifs sont une enfance marquée par la présence de sa famille, un enseignement privé au primaire, la découverte du monde du travail, la réussite de son TDG et la découverte de son intérêt pour la coiffure.

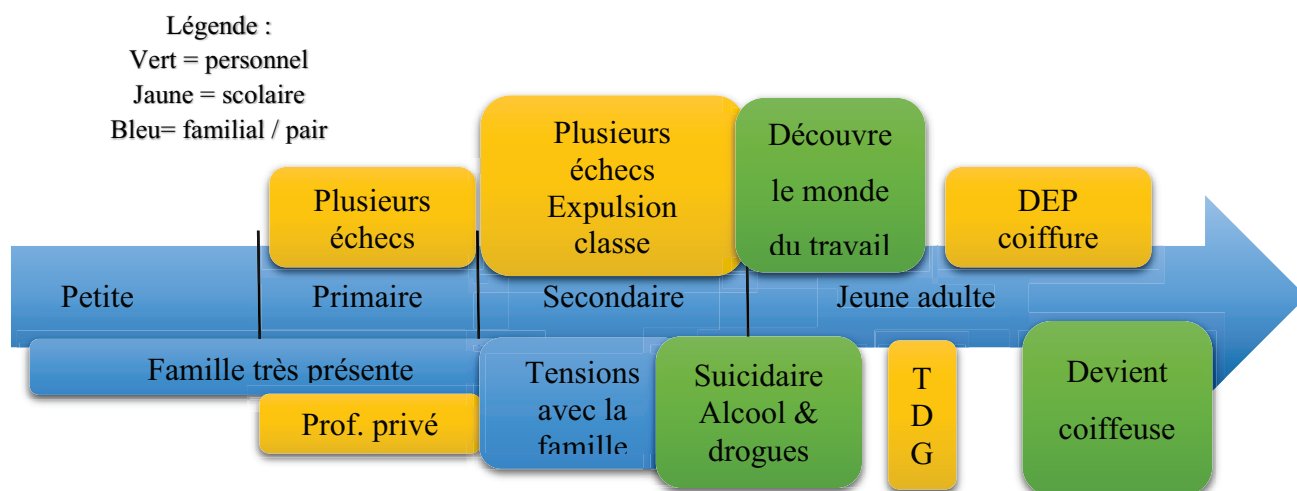


Figure 4: ligne du temps décrivant les événements marquants vécus par Julie

### 2.3. Tommy, le travaillant

Tommy vient d'une famille encadrante qui avait terminé de justesse le secondaire. Peu doué pour le monde scolaire, il a rapidement détesté l'école. Doublant à plusieurs reprises, il s'est associé à un cercle d'amis stables qui n'avaient pas l'intention de faire de longues études. C'est pourquoi Tommy, dès l'âge de 15 ans, étant encore au niveau primaire, commença à ne plus fréquenter l'école. Il passait le plus clair de son temps à jouer à des jeux vidéo ou encore travailler dans un garage comme homme à tout faire. Ses parents ont essayé de lui faire reprendre ses études, sans succès.

Rendu à 16 ans, il commença à travailler plus régulièrement dans des garages comme poseurs de pneus ou faire les vidanges d'huile. Avec le temps, il s'est établi une solide réputation et travaille dans le même garage depuis près de 6 ans. Dans le cas de Tommy, ce n'est pas des difficultés scolaires ou familiales qui l'ont poussé vers le décrochage, mais bien l'envie de travailler et être libre de ses décisions.

À 23 ans, il entame diverses formations pour obtenir ses cartes de compétences dans le monde de la mécanique, mais malheureusement, il n'a pas réussi. Après cet échec, il a commencé une nouvelle carrière et travaille pour une compagnie de toiture. Il est en parfaite harmonie avec ses choix du passé et garde de très bons rapports avec tous les membres de sa famille.

La figure 5 présente les événements marquants de l'histoire de Tommy sous forme d'une ligne de temps. Elle montre entre autres, que la vie de Tommy est marquée de trois points déterminants positifs : une jeunesse remplie par la présence et l'encadrement de sa famille, sa solide réputation de jeune très travaillant ainsi que la découverte d'un nouvel aspect du monde du travail avec une nouvelle carrière dans la toiture.

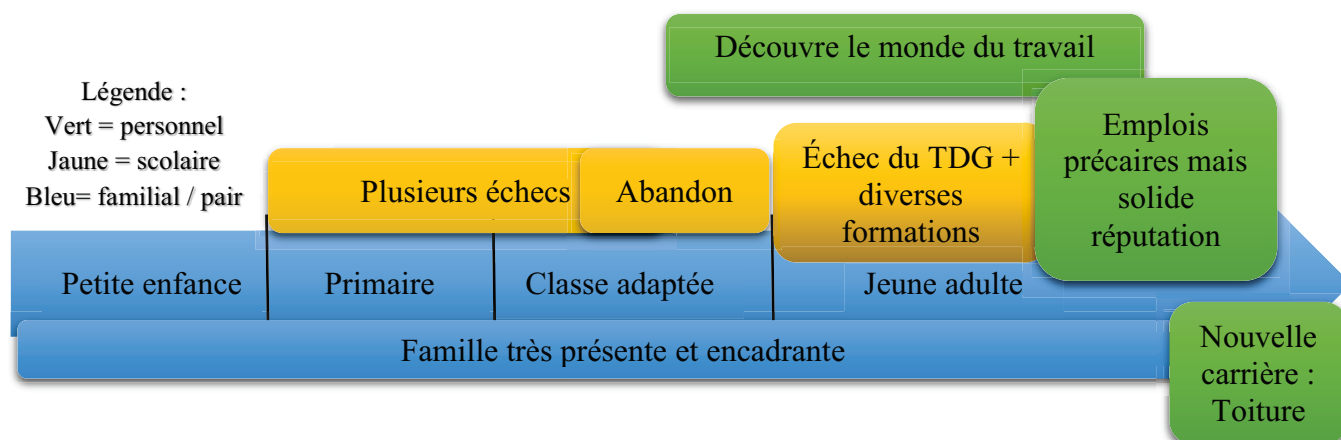


Figure 5: ligne du temps décrivant les événements marquants vécus par Tommy

#### 2.4. Katherine, l'amoureuse

Issue d'une famille dysfonctionnelle où alcool et drogues étaient très présents, le parcours de Katherine est des plus atypiques. Alors qu'elle n'a que 3 ans, elle est placée dans différentes familles d'accueil jusqu'à l'âge de 11 ans. Changeant de famille d'accueil en moyenne tous les 6 mois, elle ne développe jamais de liens significatifs avec l'adulte. À l'école, elle prend de plus en plus de retard du fait qu'elle change constamment d'environnement. À 12 ans, elle fait sa première tentative de suicide en avalant de l'eau de javel. Après ces événements, elle retourne vivre chez sa mère naturelle. Peu de temps après, elle tombe enceinte après des agressions répétées de son beau-père. Après l'avortement, elle va vivre dans un centre jeunesse pour filles sous la supervision de la DPJ.

Elle voit l'école comme un moyen d'améliorer son avenir. Elle souhaite devenir hygiéniste dentaire. Elle est très motivée, car elle est l'une des rares au centre qui va dans une école à l'extérieur. Toutefois, ses nombreux retards académiques lui font comprendre que ce sera très difficile d'atteindre ses objectifs. À 13 ans, c'est le début de ses phases d'automutilation. Son anxiété prend beaucoup de place dans sa vie. L'école, alarmée, lui fait rencontrer des professionnels de la santé. Résultat : elle ira à l'école à l'intérieur du

centre jeunesse. Bien encadrée et soutenue, elle rattrape beaucoup son retard et elle a espoir de parvenir à atteindre son objectif.

À 15 ans, retour chez sa mère, mais aussi de l'automutilation. Son monde s'écroule à nouveau. Son environnement familial est toxique. Le réfrigérateur est constamment vide. Les dépendances de sa mère sont de retour. À l'école, ses notes chutent. Sa dépression augmente. Nouvelles tentatives de suicide. Elle retourne au centre jeunesse jusqu'à ses 17 ans puis elle ira vivre en appartement supervisé. Son rêve de devenir hygiéniste dentaire est derrière elle. Elle doit travailler pour vivre. À 21 ans, elle tombe amoureuse et va vivre à Québec pour refaire sa vie loin de sa famille.

Aujourd'hui âgée de 23 ans, elle est mariée et travaille dans un magasin de chaussure. Cela lui laisse amplement le temps d'étudier pour devenir un jour hygiéniste dentaire. La figure 6 présente les événements marquants de l'histoire de Katherine sous forme d'une ligne de temps. Nous y remarquons que, malgré une vie très difficile, Katherine a réussi grâce aux faits qu'elle s'est mise à rêver d'être hygiéniste dentaire et la rencontre de son amoureux qui a changé sa vie pour le mieux.

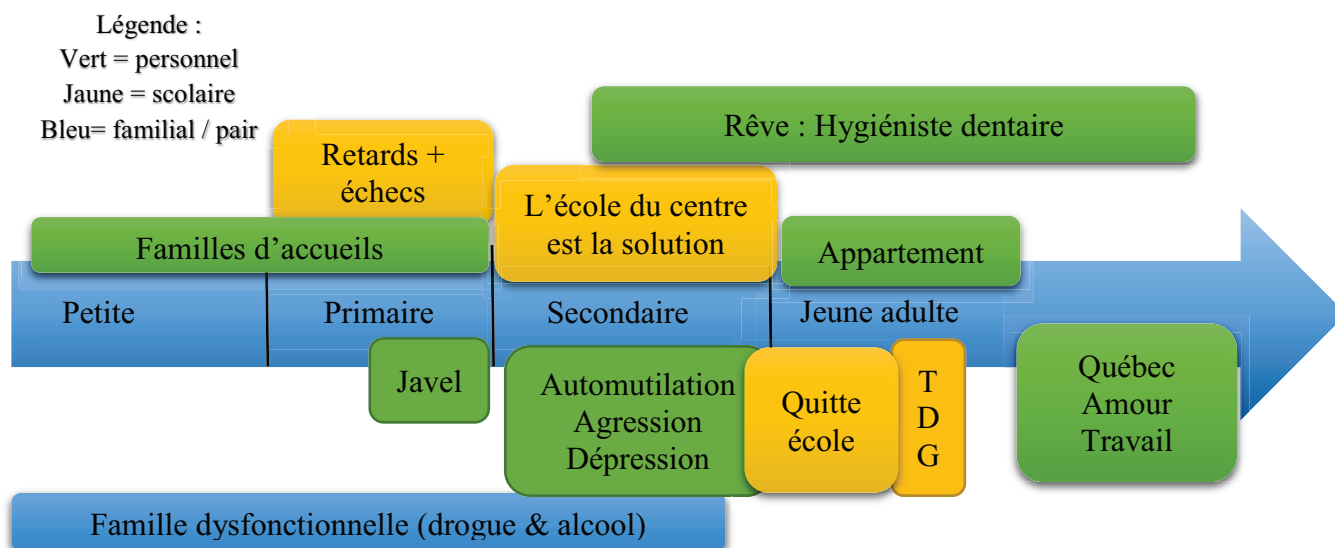


Figure 6: ligne du temps décrivant les événements marquants vécus par Katherine

## 2.5. Dave, l'indifférent

Né en Haïti et arrivé au Québec à l'âge de 5 ans, Dave était un garçon solitaire qui n'avait pas beaucoup amis. Il était le parfait exemple d'un enfant téflon. Il est issu d'une famille avec un faible bagage scolaire, mais une famille très présente et encadrante. Constamment rejeté par ses pairs, Dave est un garçon calme qui a de la difficulté à se faire des amis dû à son manque de sérieux. Même s'il est adolescent, il joue encore à des jeux d'enfants. De plus, puisqu'il a doublé sa 5<sup>e</sup> année primaire et son secondaire 2, il paraît beaucoup plus vieux que les autres élèves de la classe, attirant moqueries et rejets. Cela aura pour effet de l'encourager dans son intention de ne pas poursuivre ses études.

Souvent en présence de son père qui n'a pas terminé son primaire, ce dernier inculque à Dave les valeurs du travail et définit l'école comme une perte de temps et d'argent. Du côté de sa mère, c'est tout le contraire. Cette dernière désire que Dave termine ses études avant de devoir commencer à travailler. Rapidement, Dave semble ne pas s'intéresser à son avenir et adopte, dès le secondaire 1, une attitude nonchalante. Il ne cesse de répondre qu'il s'en fout, peu importe ce qu'il vit. L'encadrement de l'école devient vite un irritant pour Dave et il le fait savoir. Bien que toujours présent en classe, il ne fait jamais ses travaux ni ses devoirs. Sa mère l'encourage à ne pas décrocher. Il tient à lui faire plaisir, mais les résultats ne sont pas présents, compte tenu de son attitude. Il est à l'école pour faire du temps.

Toutes les tentatives de l'école pour encadrer et motiver Dave ne donnent que très peu de résultats, si bien qu'il est rapidement placé dans des classes spécialisées en troubles du comportement et d'opposition. Toutefois, l'attitude de Dave cadre encore moins dans cet environnement et il se referme encore plus face à l'école.

Rendu à 17 ans, il est mis au pied du mur par la direction qui lui demande de faire un choix. Résultat, il quitte l'école sans avoir obtenu son secondaire 3 nécessaire pour entamer un DEP en briquetage.

Au début de l'âge adulte et après divers emplois peu rémunérés, il décide de suivre des formations pour devenir agent de sécurité. Il travaille actuellement dans ce domaine. Dernièrement, il m'a contacté pour me dire qu'il entreprenait une formation pour devenir agent frontalier. La figure 7 présente les événements marquants de l'histoire de Dave sous forme d'une ligne de temps. Pour Dave, le soutien de sa mère à ne pas décrocher, le fait que son père lui inculque la valeur du travail plutôt que de ne rien faire et sa formation comme agent de sécurité l'ont amené à être un citoyen actif sans être dans une situation précaire.

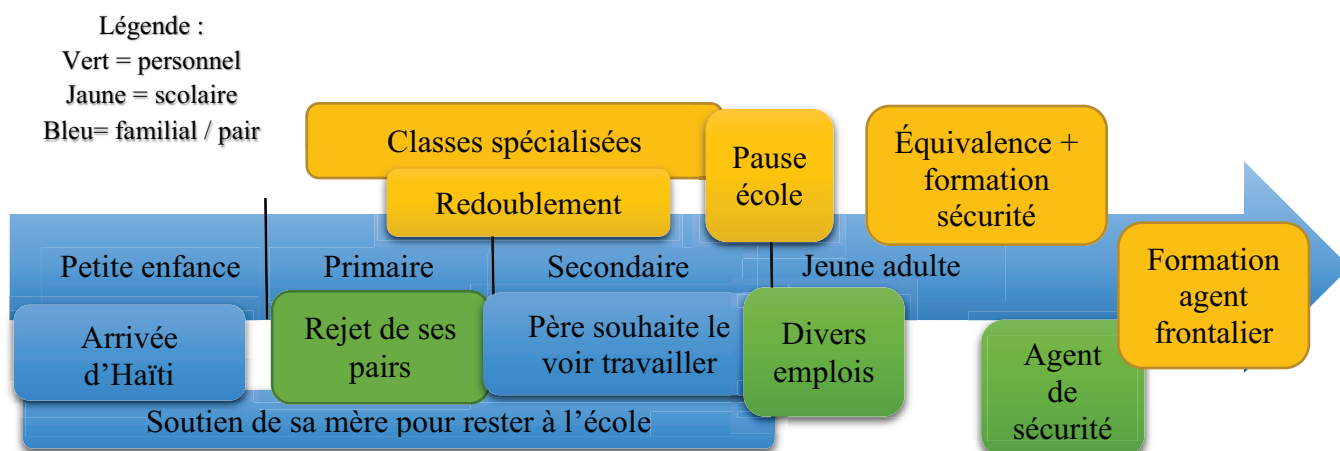


Figure 7: ligne du temps décrivant les événements marquants vécus par Dave

L'auteur de cet essai est lui-même un décrocheur ayant réussi : il a délaissé les études au secondaire pour se raccrocher plus tard, à l'âge adulte, à des études universitaires et a une carrière d'enseignant au secondaire (voir l'annexe A pour un résumé de cette histoire et une ligne du temps des événements marquants). Nous ajoutons ainsi des événements marquants positifs qui ont été partagés chez les jeunes comme le début du



marché du travail. Il y aussi des moments déterminants nouveaux comme un déménagement loin des parents et devenir père.

En analysant l'histoire de chacun de ces jeunes, nous observons qu'il n'y a pas eu juste un évènement marquant positif qui a permis à chaque jeune de réussir. Il n'y a pas non plus un seul élément clé commun à tous ces jeunes.

Ces résultats nous ont permis d'atteindre nos deux objectifs. Le prochain chapitre est une discussion pour mettre en lien les résultats obtenus, la problématique soulevée ainsi que les éléments présentés dans le cadre théorique. Nous suggérons aussi quelques conseils pour adopter des pratiques enseignantes qui encouragent les jeunes à persévérer à l'école.

## CINQUIÈME CHAPITRE

### DISCUSSION

Ce chapitre discute des liens à faire entre nos résultats présentés au chapitre 4 et des éléments des chapitres précédents, plus spécifiquement, les objectifs fixés, notre question de recherche, notre méthodologie, notre cadre théorique et notre problématique. Il expliquera aussi comment ces résultats répondent à notre question générale. Il ne sera pas possible de valider nos résultats avec une étude déjà publiée parce qu'il n'en existe pas, mais nous comparerons tout de même certains éléments avec la littérature. En se basant sur nos nombreuses années de pratique en tant qu'enseignant auprès d'élèves à haut risque de décrochage, nous terminerons la discussion par quelques recommandations à apporter pour éviter que les jeunes décrochent et leur permettent de réussir.

D'abord, nos résultats ont répondu à notre premier objectif spécifique : analyser le risque de décrochage des jeunes pour y trouver des pistes d'où partent les parcours improbables. Le questionnaire DEMS de Potvin *et al.* (2003) a ainsi été utilisé pour donner un portrait global de l'ensemble de l'école quant à l'intensité du niveau de décrochage scolaire au Centre Jeunesse Rivière-des-Prairies. Pour analyser le risque avec nos résultats, nous avons présenté un tableau de fréquence où une forte majorité des jeunes sont à risque de décrochage scolaire, variant de niveaux de faible à sévère. Il nous a donné une vision de la situation en identifiant les facteurs ou dimensions plus ou moins problématiques de l'école. Les sous-échelles se retrouvaient dans les facteurs de risque de certains cadres théoriques que nous avons étudiés au chapitre 2 comme Fortin *et al.* (2012) ou Garnier *et al.* (1997), mais nos résultats donnent plus de précisions pour ces jeunes pour lesquels il n'y avait aucune donnée. De plus, nous observons que certains aspects négatifs rappellent les facteurs de risque du modèle de Battin-Pearson *et al.* (2000) comme les faibles attentes parentales sur le plan scolaire ou le faible attachement avec l'école. Cette étude avait un échantillon avec des individus avec des dossiers judiciaires.

Nous avons étudié des modèles théoriques sur les facteurs de risque et les avons appliqués au cadre théorique écosystémique de Bronfenbrenner (1994). Le chronosystème de ce cadre, a inspiré le second objectif spécifique. Pour trouver de nouvelles pistes, nous avons étudié des discours pour atteindre cet objectif : trouver des événements marquants de jeunes décrocheurs qui ont réussi. Pour décrire le vécu de décrocheurs, Lessard *et al.* (2007) utilisent une méthodologie similaire dans leur volet qualitatif. Plus spécifiquement, nous voulons identifier, dans le discours des jeunes qui ont décroché, mais ont réussi, des événements marquants au fil du temps. Il a été atteint à l'aide de lignes du temps décrivant l'histoire de cinq jeunes interviewés avec notre protocole d'entrevue. Par exemple, certains ont eu une enfance marquée par le grand soutien de leur famille. Pour d'autres, c'est un enseignement privé en plus de celui publique ou la découverte du monde précaire du travail qui leur a ouvert les yeux et qui leur a donné une nouvelle motivation pour retourner à l'école.

Notons qu'un événement marquant commun à tous ces jeunes est leur décrochage scolaire. Certains y ont vu une solution à leur réussite en leur permettant de s'en sortir, de se découvrir ou de découvrir le marché du travail, une perspective observée par Boivin (2003). Dave, par exemple, a senti le besoin de décrocher pour découvrir le monde du travail avec des emplois peu rémunérés et ainsi retourner plus tard dans une formation qui lui donnera un emploi plus stable et plus payant. Dans le cas de Julie, pour arrêter ses dépendances et recadrer son comportement, son décrochage scolaire a été un passage obligé pour s'en sortir. Elle a mentionné que l'arrêt de ses études lui a ouvert les yeux en lui faisant découvrir le monde précaire du travail et en lui permettant de se découvrir, c'est-à-dire en prenant conscience de son intérêt pour la coiffure.

Atteindre ces objectifs spécifiques avec nos résultats nous a amenés à répondre à notre question spécifique de recherche. Comment un jeune en arrive-t-il à suivre un parcours, improbable, de décrocheur à raccrocheur ou citoyen actif/ productif dans la communauté ? Elle a été répondue dans le but d'accéder à notre objectif général, décrire des parcours improbables de décrocheurs ayant réussi.

Nous avons analysé des modèles théoriques pour expliquer le décrochage scolaire en positionnant des facteurs de risque. L'étude des cadres théoriques a apporté une information supplémentaire pour obtenir nos résultats: nous devons tenir compte des éléments ou des événements marquants qui ont mené un décrocheur à la réussite. Nous la retrouvons dans le chronosystème du cadre de Bronfenbrenner (1994) et le modèle de Garnier *et al.* (1997).

Rencontrer ces cinq jeunes décrocheurs qui ont réussi a montré que l'avenir des jeunes décrocheurs n'est pas aussi négatif que les résultats d'études publiés (Fortin, 2004; Janosz, 2000; Lecocq, 2014; Lessard *et al.*, 2013; Ménard, 2009; Potvin *et al.*, 2004). Il existe donc un écart réel avec les situations positives que nous avons observées au cours de nos années de pratique. Notre étude avec les jeunes explique bien la problématique que nous avons observée sur le décrochage scolaire. Trouver des événements marquants de jeunes décrocheurs qui ont réussi a non seulement atteint l'objectif général, mais a aussi prouvé que le décrochage scolaire n'est pas une fatalité comme mentionnée dans notre question générale.

Nous avons travaillé de nombreuses années avec des élèves à haut risque de décrochage scolaire, dont quelques-unes à l'école la Passerelle qui est le Centre Jeunesse le plus violent de la grande région de Montréal et sa banlieue élargie. Finalement, suite à cette discussion, nous suggérons en conclusion certaines recommandations. Elles permettront de mieux structurer les approches des enseignants ou intervenants et ainsi elles contribueront à aider les jeunes. Nous sommes conscients qu'il n'est pas simple de définir les meilleures stratégies à adopter lorsque, comme enseignant ou membre de la famille, nous constatons qu'un élève est sur la voie du décrochage scolaire. C'est pourquoi nous terminons en proposant certaines recommandations.

- Des classes avec un maximum de 24 élèves;
- Moins d'enseignants pour un même jeune;

- Des séances de rencontres plus régulières pour tous les intervenants d'un jeune;
- Mise en place d'un système de titularisation proactif pour tous les élèves à risque;
- Être en mesure d'adapter l'horaire scolaire aux réalités vécues par l'élève;
- Sélectionner les enseignants, intervenants qui sont sensibles aux réalités d'une clientèle à risque;
- Mettre en place des mesures d'aide pour différentes problématiques pouvant être rencontrées chez cette clientèle;
- Tous les intervenants doivent être cohérents dans l'administration et la gestion d'un dossier d'élève.

D'autres recommandations, proviennent du MELS (Gouvernement du Québec (2013) :

- Valoriser et mobiliser les parents; favoriser leur participation aux services de l'école qui soutiennent la persévérance;
- Établir des relations maître/élève de qualité; s'intéresser à l'élève en tant qu'individu pour créer une dynamique relationnelle de qualité : s'intéresser à ce qu'il aime et ce qu'il fait, à ses projets personnels et ses objectifs professionnels;
- Permettre, dans la classe, une forme d'enseignement par les pairs, d'études de cas et le travail en équipe de manière autonome dans le respect des objectifs;
- Miser sur l'engagement affectif et cognitif des élèves;
- Porter une attention particulière au développement des compétences à lire et à écrire dans toutes les matières;
- Avoir des attentes élevées et atteignables à l'égard de tous les élèves;
- Utiliser les outils technologiques pour aider aux développements des connaissances et des compétences;
- Augmenter les exemples concrets en créant des liens entre les apprentissages et le monde du travail;
- S'assurer que les élèves à risque peuvent choisir la formation qui correspond à leurs besoins, à leurs champs d'intérêt et à leur capacité; offrir aux jeunes un large éventail d'options et les aider à modifier leur parcours lorsqu'ils doivent le faire;
- Attribuer aux élèves une part de décision sur ce qui se passe en classe et dans l'école;
- Si nécessaire, un enseignement individualisé;
- Favoriser la visite de stage pour permettre à l'élève de valider ou infirmer sa vision; permettre l'exploration de la découverte.

## CONCLUSION

La problématique abordée dans le cadre de cet essai est le fruit de notre constat de l'écart entre la situation de jeunes décrocheurs que nous avons côtoyés au cours de notre carrière et celle décrite dans la littérature. Dans l'optique de rapprocher la situation réelle des résultats des études publiés, nous avons traversé plusieurs étapes. Nous avons présenté des facteurs de risque et des catégories. Nous avons ensuite recensé des études portant sur les facteurs de risque qui peuvent expliquer le décrochage scolaire. Nous avons comparé par la suite ces modèles avec le cadre Bronfenbrenner (1994) et trouvé qu'un élément clé est son chronosystème. Nous avons décrit notre méthodologie pour analyser le risque de décrochage de jeunes du Centre Jeunesse de Rivière-des-Prairies pour trouver des pistes d'où partent les parcours improbables. Nous avons fait des entrevues pour trouver des événements marquants de cinq jeunes décrocheurs ayant réussi, ce qui a permis de décrire leur parcours. Ces importants éléments aideront éventuellement à détecter d'autres jeunes décrocheurs qui auraient un potentiel pour réussir. Enfin, nous avons décrit les liens entre nos résultats et les objectifs fixés, notre question de recherche, notre méthodologie, notre cadre théorique ainsi que notre problématique. Nous en sommes venus à répondre à notre question générale : le décrochage n'est pas une fatalité.

Contrairement aux images véhiculées dans la culture populaire, ce ne sont pas tous les jeunes qui décrochent qui vont éprouver des difficultés rendus à l'âge adulte. Bien que marginalisé, un pourcentage de ces décrocheurs arrive à très bien évoluer, tant sur le plan économique, familial que social. Souvent, c'est le fait d'avoir décroché qui pousse le jeune à se recadrer. Que ce passage en dehors du cadre scolaire oblige le jeune à redéfinir ses priorités en lui permettant, dans certains cas, de valider sa perception du monde du travail lui permet d'aiguiller ses choix pour son avenir.

Nous savions dès le départ, qu'il n'y avait pas de recettes préétablies ou de lignes de conduite qui permettraient d'uniformiser les interventions auprès des jeunes pour qu'ils

---

réussissent. C'est ce que nos résultats de recherches démontrent parce qu'il n'a pas été possible de trouver un évènement marquant clé pour tous qui indique d'où partent les parcours improbables. Nous n'avons donc pas pu découvrir ce qui distingue ces jeunes décrocheurs ayant réussi des autres.

Par contre, nous pensons qu'il serait possible de relever davantage d'importantes informations auprès de jeunes décrocheurs qui ont réussi. Comme cette étude a été limitée à seulement cinq jeunes, il serait pertinent de pousser davantage l'étude à plus grande échelle. Un plus grand échantillon pourrait sans doute amener plus de réponses et peut-être même une stratégie à adopter. Existerait-il une combinaison des éléments des trois paliers (familial/pairs, personnel ou scolaire) qui optimiserait la réussite? C'est la question à laquelle pourrait répondre des recherches futures.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (2000). Predictors of Early High School Dropout : A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Blaya, C. (2011). Décrochages scolaires. L'école en difficulté, *Revue française de pédagogie*, 177.
- Boivin, M-D. (2003). Les jeunes adultes québécois décrocheurs. *Revue Enfances & Psy.*, (24), 131-138.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In International Encyclopedia of Education, Volume 3, 2<sup>nd</sup> Ed. Oxford: Elsevier.
- Bouchard, I. (2001). *Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair*. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.crepas.qc.ca/userfiles/ancien\\_site/editeur10/DOC\\_9\\_16.pdf](http://www.crepas.qc.ca/userfiles/ancien_site/editeur10/DOC_9_16.pdf)
- Carroz, F. (2012). *Parcours de vie et parcours scolaire de garçons âgés de 18 ans et moins qui fréquentent un centre d'éducation des adultes*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://constellation.uqac.ca/2535/>>.
- CRÉVALE (s.d.). *Site de CREVALE*. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.crevale.org/index.jsp?p=102> >.
- Cyr, A. (2016). *Les conséquences économiques du décrochage scolaire*. Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches. Document téléaccessible à l'adresse : [http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Feuillet-de-sensibilisation\\_WEB.pdf](http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Feuillet-de-sensibilisation_WEB.pdf)
- Dufour, C. (s.d.) Notes de cours Université de Montréal. Site téléaccessible à l'adresse : <[http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1HZKGLHZ9-TYY7C4-82V/blt6060\\_c1\\_rexploratoire\\_rdescriptive\\_rexplicative.cmap](http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1HZKGLHZ9-TYY7C4-82V/blt6060_c1_rexploratoire_rdescriptive_rexplicative.cmap)>.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Fortin, L., Marcotte, D., Lessard, A., Potvin, P. et Royer, É. (2004). Protocole d'entrevue de l'étude longitudinale: *Validation d'un modèle multidimensionnel et explicatif de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire de jeunes à risque*. Trois-Rivières, Qc :Université du Québec à Trois-Rivières.



- 
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Potvin, P., Yergeau, É. (2004). *La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires*. Revue canadienne des sciences du comportement, Vol 36(3), Jul 2004.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., Joly, J. (2006). A typology of students at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3).
- Garnier, H.E., Stein, J.A. et Jacobs, J.K. (1997). The Process of Dropping out of High School : A 19-Year Perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Gouvernement du Canada (2016), *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents*. Colombie-Britannique : ministère de la justice. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/Y-1.5.pdf> >.
- Gouvernement du Québec (2002). *Je décroche, tu décroches... est-ce que nous décrochons ? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire*. Québec : Conseil permanent de la jeunesse. Document téléaccessible à l'adresse : <<https://www.jeunes.gouv.qc.ca/documentation/publications/publications-cpj/documents/education/decrochage-scolaire.pdf>>.
- Gouvernement du Québec (2013). *Contrer le décrochage à la fin du secondaire*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/contrer\\_decrochage\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/contrer_decrochage_fr.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2015). *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec: Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme?* Bulletin statistique de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2015). *Indicateurs de l'éducation : Édition 2014*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/indicateurs\\_2014\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_fr.pdf)>.

- 
- Gouvernement du Québec (s.d.). Site du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.education.gouv.qc.ca/elevs/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-perserverance-et-la-reussite-scolaires/les-acteurs/>>.
- Janosz, M., Georges, P., et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu, *La revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., et Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts a typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Lacroix, M-E., Potvin, P.(2009). Le décrochage scolaire. Document téléaccessible en format PDF à l'adresse : < <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/Le-d%C3%A9crochage-scolaire.pdf>>.
- Lacroix, M.-È. & Potvin, P. (2009). *Le décrochage scolaire*. Trois-Rivières : Université du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://rire.ctreq.qc.ca/le-decrochage-scolaire-version-integrale/>>.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y., Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles : Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education*, 13 (2). Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/51-159-1-PB-1.pdf>>.
- Lecocq, A. (2014). Non, le décrochage scolaire en France n'est pas une fatalité. *Globaliz Now* (Paris), 6 décembre 2014.
- Lessard, A., Lopez, A., Poirier, M., Nadeau, S., Poulin, C. et Fortin, M.-P. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Québec : gouvernement du Québec.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P.(2007), Cheminement de décrocheurs et décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (3), 647-662. Document téléaccessible à l'adresse : <<https://www.Erudit.org.org/revue/rse/2007/v33/n3/018962ar.pdf>>.

- 
- Ménard, L.J. (2009). Au-delà des chiffres... une affaire de cœur. *L'épaule à la roue : comment le Québec peut se mobiliser contre le décrochage scolaire?* Document téléaccessible à l'adresse : <[http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Publications/complet\\_au\\_dela\\_des\\_chiffres1.pdf](http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Publications/complet_au_dela_des_chiffres1.pdf)>.
- Ouellet, A., Deshaies, G. (1997). L'expérience du décrochage scolaire à partir du point de vue de décrocheurs : une étude d'orientation phénoménologique. *Revue canadienne de counseling*, 31 (3), 229.
- Pauzé, R. (s.d). Site Cerfasy : Site expliquant le modèle écologique de Urie Bronfenbrenner. Site téléaccessible à l'adresse : <[http://www.cerfasy.ch/cours\\_modeco.php#s1](http://www.cerfasy.ch/cours_modeco.php#s1)>.
- Potvin, P. (2015). *Le décrochage scolaire, son dépistage et l'intervention*. Les cahiers dynamiques 63. CAIRN.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D., Leclerc, D. (2003). *Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire – Manuel de l'utilisateur*. CTREQ.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi !* Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2013/08/Ya-une-place-pour-toi-Le-guide.pdf>>.
- Prévention spécialisée du Var (s.d.). *Site de prévention spécialisée du Var*. Site téléaccessible à l'adresse : <[http://prevention-specialisee-var83.fr/wa\\_files/Ressource\\_20\\_20Le\\_20de\\_CC\\_81crochage\\_20scolaire\\_20copie\\_20se\\_CC\\_81curite\\_CC\\_81\\_202.pdf](http://prevention-specialisee-var83.fr/wa_files/Ressource_20_20Le_20de_CC_81crochage_20scolaire_20copie_20se_CC_81curite_CC_81_202.pdf)>.
- Projet partenaires pour la réussite éducative en Estrie (s.d.). Site Projet partenaires pour la réussite éducative en Estrie. Site téléaccessible à l'adresse : <[http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Outils/Facteurs\\_de\\_risque\\_et\\_de\\_protection\\_web-PREE.pdf](http://www.reussiteeducativeestrie.ca/dynamiques/Outils/Facteurs_de_risque_et_de_protection_web-PREE.pdf)>.
- Réseau réussite Montréal (s.d.). Site de Réseau réussite Montréal. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.reseautreussitemontreal.ca/perseverance-a-montreal/perseverance-et-decrochage/decrochage-scolaire/>>.

---

Robertson, A. (2004). *Le cheminement scolaire jusqu'aux études universitaires de personnes issues d'un milieu socio-économique défavorisé*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://constellation.uqac.ca/642/1/18324016.pdf>>.

Université du Luxembourg (2014). *Décrocher n'est pas une fatalité : le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire*. Communication présentée au 2<sup>e</sup> colloque international du LASALE sur le décrochage scolaire, s.l, 14-16 mai.

Université de Sherbrooke (2006). *Instructions sur les essais*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, département de pédagogie.

Université de Sherbrooke (s.d.). Pour réussir ses études graduées. Modèle de Fortin et al. 2012 en français. Document téléaccessible à l'adresse : <<https://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/mod/ressource/view.php?id=38637>>.

Université de Sherbrooke (s.d.). Documents portants sur la recension du décrochage scolaire du MELS. Documents téléaccessibles à l'adresse : <<https://www.usherbrooke.ca/moodle2-cours/mod/ressource/view.php?id=38638>>.

Ville de Montréal (2013). *Montréal-Nord : une communauté en action pour l'insertion de tous ses jeunes. Rapport du Groupe de travail sur l'insertion des jeunes présenté à La Table Paix et Sécurité urbaines de l'arrondissement de Montréal-Nord*. Montréal : Ville de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse : <[http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/ARROND\\_MNO\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/TPSU\\_INSERTION\\_DES\\_JEUNES\\_RAPPORT\\_2013.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/ARROND_MNO_FR/MEDIA/DOCUMENTS/TPSU_INSERTION_DES_JEUNES_RAPPORT_2013.PDF)>.

---

## ANNEXE A

### HISTOIRE DE FRANCOIS DESROSIERS, UN DÉCROCHEUR QUI A RÉUSSI

Abandonné par mes parents naturels dans les premières années de ma vie, j'ai été placé à l'orphelinat. Je vais y rester près de deux ans. À cette époque, les médecins avaient statué que j'étais handicapé puisque je ne réagissais pas aux stimuli. J'avais un diagnostic de mongolisme. Cela n'empêcha pas ma famille adoptive de me prendre avec eux lors de mes 3 ans.

Ma mère adoptive était enseignante au primaire et mon père adoptif, directeur d'une école secondaire. Étant dans le milieu scolaire, ils décelèrent rapidement mes capacités. Débutèrent diverses évaluations qui durèrent deux ans. Résultat, j'étais un enfant timide et renfermé avec un haut potentiel intellectuel.

Au primaire, j'avancerais beaucoup plus rapidement que les autres élèves. Si bien, qu'à l'âge de 7 ans, suite à un incident qui me défigura, je suis resté une année complète à la maison sans pour autant prendre du retard sur mon programme scolaire. Même que j'avais encore plus d'avance. Lors de la passation primaire/secondaire, mon père m'inscrit dans une école privée pour des élèves à haut potentiel. Je vais y rester deux ans.

À 14 ans, suite au divorce de mes parents, mon père voulut me prendre avec lui et il m'inscrit en secondaire 3 à l'école secondaire du quartier. Rapidement, mon comportement posa problème. J'étais extrêmement arrogant et batailleur. Je n'arrivais pas à trouver ma place dans ce nouvel environnement. Je n'y comprenais pas les normes de socialisation. Je suis rapidement devenu le mouton noir des enseignants. Le fait que mon père était le directeur de l'école ne m'aida pas à me faire des amis. De plus, avoir d'excellentes notes ne garantissait pas ma présence en classe. Mon comportement et mon arrogance étaient si extrêmes que je me faisais sortir systématiquement de tous mes cours. Si bien, que pour certaines matières, ma présence était interdite. J'ai terminé cette seule

---

année dans une polyvalente dans un cubicule se situant juste à côté du bureau du directeur adjoint. J'y ai complété mon secondaire 3 et mon secondaire 4 durant la même année.

Pour les deux années suivantes, l'école n'était plus à mon horaire. Alcool et drogues étaient mon quotidien. Rapidement, des problèmes avec la justice firent leurs apparitions. Je devenais un criminel et personne ne pouvait m'arrêter. Ma mère, avec qui j'habitais, n'avait aucun contrôle sur moi. Puis, suite à une violente dispute, elle me demanda de partir.

C'est ainsi qu'à l'âge de 16 ans, je suis parti vivre à Roberval avec un ami. Ce dernier avait de la famille dans cette région et nous avons tous les deux commencé à travailler dans la cour de récupération de son père pendant deux ans. J'ai profité de ce temps pour me guérir de mes dépendances à l'alcool et principalement aux drogues. L'automne et l'hiver, je travaillais comme homme à tout faire à la cour de récupération et le reste du temps, je travaillais comme reboiseur dans la grande région de la baie de James. Pour mon âge, je faisais d'excellents revenus.

À 18 ans, je suis devenu père d'un magnifique petit garçon. Puis, les 3 années suivantes, j'ai eu la chance de devenir le père de deux petites princesses. C'est à partir de ces naissances que j'ai décidé de me reprendre en main. Néanmoins, ce n'est pas parce que je voulais que les choses changent qu'elles changèrent aussi rapidement que souhaité. J'aurai besoin de sept ans pour régler mes dossiers avec la justice et compléter mon secondaire. C'est durant ce laps de temps que je reçois un diagnostic autistique. Je le prends très négativement au point que je vais prendre plus de vingt ans à en parler avec qui que ce soit.

Dès le début de mes 25 ans, je m'inscris à l'université. Avec les années, je vais y compléter un Baccalauréat en histoire, un diplôme de deuxième cycle en histoire/pédagogie ainsi qu'une maîtrise qualifiante en éducation. Avec ces outils, j'ai trouvé un travail comme enseignant. Aujourd'hui, je travaille auprès d'élèves marginalisés ou ayant un parcours

atypique. J'ai une facilité innée pour bien cerner ces jeunes et trouver des solutions aux épreuves qu'ils peuvent vivre. Je me sens à ma place et j'accepte ma différence avec beaucoup plus de sérénité. La figure 8 présente les événements marquants de l'histoire de François sous forme d'une ligne de temps.

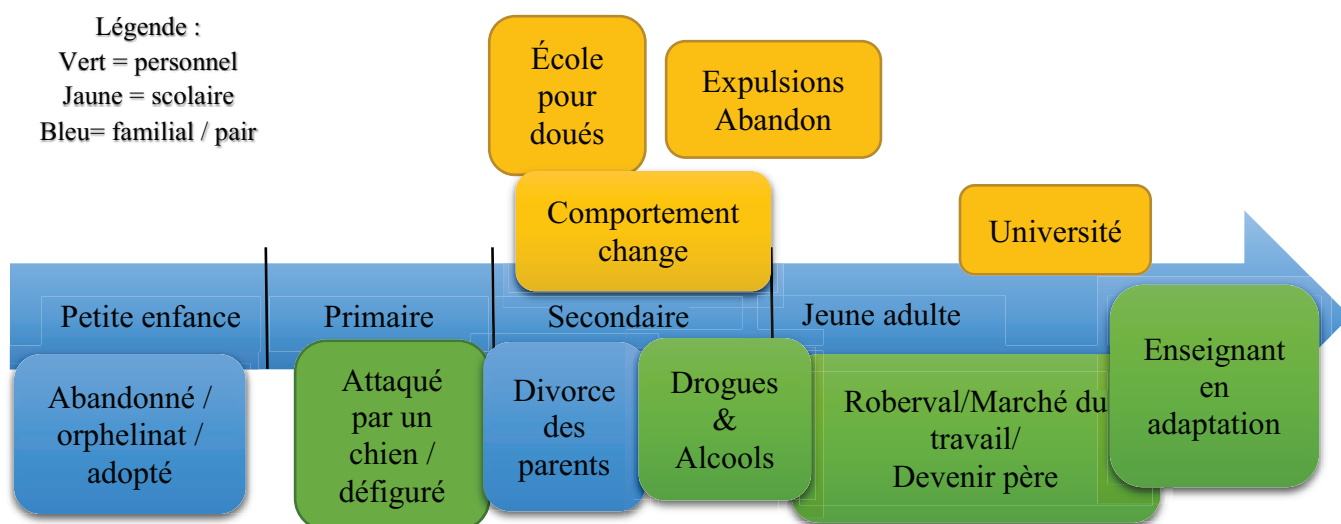


Figure 8: ligne du temps décrivant les événements marquants vécus par François